

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DA
LITERACIA EMERGENTE**

Cláudia Filipa Correia dos Santos

Lisboa, Julho de 2013

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DA
LITERACIA EMERGENTE

Cláudia Filipa Correia dos Santos

Relatório realizado sob orientação

Dra. Rita Jonet

Mestrado em Educação Pré-escolar

Lisboa, Julho de 2013

“... tal como uma árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo - o ambiente de linguagem escrita”

(Goodman, 1996a, citado por Mata, 2006, p. 25)

À minha querida família e ao Rodrigo, bem como a todos aqueles que acreditaram que chegaria até aqui, e por isso sempre tiveram uma palavra de coragem e incentivo para partilharem comigo quer nos momentos de mais desalento quer nos momentos mais gratificantes de todo o meu processo de crescimento académico.

AGRADECIMENTOS

Ainda que não tenha sido um processo de estudo moroso, exigiu muito visto o estudo decorrer no mesmo período de tempo do estágio. Contudo, contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. Como tal quero agradecer aos que contribuíram para que chegasse a esta fase.

Em primeiro lugar quero agradecer à Dra. Rita Jonet, pela sua disponibilidade, orientação, atenção e partilha de saberes, pois esteve sempre disponível para me orientar e apoiar nas minhas dúvidas e incertezas ao longo deste processo. E principalmente, por me proporcionar vários momentos de reflexão, onde pude ver este estudo de diferentes pontos de vista, o que foi um enriquecimento para o mesmo, bem como para questões futuras.

Seguidamente, um agradecimento muito extenso para a Mestre Susana Meirinho, pela sua disponibilidade e orientação ao longo de todo este processo, pois como supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, muitas vezes refletiu e orientou-me na escolha de algumas tarefas. Agradeço, ainda, pelas palavras de incentivo e de apoio ao longo de todo o meu processo de aprendizagem, pois foi uma mais-valia para perceber que vale a pena acreditar, e quando acreditamos estamos no bom caminho da nossa profissão.

Quero agradecer à educadora cooperante, pela disponibilidade e atenção ao longo de todo o período do estudo, bem como ao grupo de crianças fantásticas que me possibilitaram vários momentos de reflexão e permitiram construir este trabalho, pois partilharam comigo os seus saberes, e principalmente as suas aprendizagens.

Um agradecimento aos professores e colaboradores da Escola Superior de Educação de Torres Novas, pelas suas palavras de incentivo, em especial, à professora Doutora Sandrina Esteves, pelo interesse, apoio e partilha dos seus saberes, bem como pela revisão deste documento.

Quero agradecer de forma muito especial, à minha família pela força, incentivo e ânimo que sempre me demonstraram para que a força e a coragem não me abandonassem. Agradeço-lhes por terem acreditado que chegaria a este dia. Destaco a minha querida irmã, pelos momentos de apoio, ajuda e cooperação, ao longo desta caminhada, pois partilhou comigo a construção de muitos materiais e, até de algumas noites não dormidas. Lamento os momentos importantes em que não estivemos juntos, os quais foram muitos, a comemorar alguma situação, mas com a certeza de que todo este esforço valeria a pena.

Agradeço de igual modo ao Rodrigo, pois sempre me apoio, ajudou e, particularmente incentivou nos momentos em que a força e a coragem para chegar até aqui começavam a faltar. Agradeço-lhe pelos momentos em que não estive disponível, mas, ainda assim, sempre fez questão de estar junto de mim a dar-me força e até a ajudar.

Finalmente, às minhas colegas, principalmente à Eliana e à Cláudia Patrícia Santos. Demos início a esta caminhada juntas e chegamos até aqui, como não poderia deixar de ser, juntas, partilhando angústias, alegrias, sorrisos e, até, lágrimas. Agradeço-lhes pela atenção e disponibilidade que sempre tiveram para me ouvir e para partilhar muitas das minhas angústias pessoais.

RESUMO

A investigação tem demonstrado que as crianças, informalmente, atribuem valor e significado à escrita. Desta forma, quanto mais precoce for o contacto e o envolvimento da criança com o código escrito, maior será o seu desenvolvimento (Martins, 2007). Assim sendo, o jardim-de-infância deverá ser organizado num ambiente promotor de aprendizagens, por forma a possibilitar à criança o contacto com o código escrito (Mata, 2008).

Tendo por base tal premissa, este estudo pretende conhecer, compreender e identificar as práticas na promoção da Literacia Emergente em contexto de jardim-de-infância, caracterizando as conceções e a funcionalidade da leitura e da escrita. Tendo-se procedido a um conjunto de atividades neste âmbito numa sala de 5 anos, para verificar qual o desenvolvimento das crianças a esse nível.

O estudo é de carácter qualitativo e interpretativo sendo que para a recolha de dados recorreu-se à entrevista, observação e análise de documentos. Estes surgem em diversos suportes, sendo que são produzidos pelas crianças e recolhidos pela estagiária.

A apresentação dos dados surge tripartida. Primeiramente, apresentam-se as estratégias utilizadas pela educadora, seguidamente as atividades pensadas em conjunto com a educadora e a estagiária e finalmente os dados produzidos pelas crianças, quer de forma induzida pela estagiária, quer de forma espontânea.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que a educadora tem práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente, sendo que as crianças revelaram comportamentos ao nível da conceptualização e funcionalidade da escrita. O envolvimento precoce e sistemático que as crianças do estudo possuem com o código escrito, permite-lhes estabelecer hipóteses sobre a combinação e distribuição de letras para que as possam ler (Martins & Niza, 1998; Batista, Viana & Barbeiro, 2011). As crianças revelaram ainda conhecimentos acerca da funcionalidade da escrita em diferentes contextos, bem como a apropriação de regras gramaticais próximas das regras do código escrito (Cunha & Cintra, 2005).

O presente estudo sugere estudos mais abrangentes a outras populações, bem como a outras educadoras com diferentes opções educativas com o intuito de melhorar as práticas no âmbito da Literacia Emergente, e consequentemente o desempenho das crianças a este nível.

Palavras-Chave: Literacia Emergente; Práticas Educativas; Desenvolvimento de Competências.

ABSTRACT

The research has shown that children, informally, assign value and meaning to writing. Thus, the earlier contact and involvement with the child's written code, the higher will be your development (Martins, 2007). The Kindergarten should be organized in a learning environment promoter, in order to allow the child contact with the written code (Mata, 2008).

Based on this premise, this study aims to learn, understand and identify good practices in promoting emergent literacy in the context of kindergarten, featuring the concepts and the functionality of reading and writing. To do this, we proceeded to a set of activities in this area in a room of children with five years to see which children's development at this level.

The study is qualitative and interpretive but for complete data it was appealed to the interview, observation and document analysis. These occur in different supports, which are produced by the children and collected by the intern.

Data presentation comes tripartite. First, we present the strategies used by the teacher, then the activities designed in conjunction with the teacher and researcher, and finally the data produced by the children in an induced way or spontaneously by the researcher.

The results of this study indicate that the teacher has leading practices to the development of Emergent Literacy, and children showed behaviors at a level of writing conceptualization and functionality. Early involvement and systematic study that children have the written code, allows them to establish hypotheses about the combination and distribution of letters so that they can read (Martins & Silva, 1998, Batista, Viana & Barbeiro, 2011). Children also revealed knowledge about the functionality of writing in different contexts, as well as the appropriation of grammatical rules next Code rules written (Cunha & Cintra, 2005).

The present study suggests more comprehensive studies to other populations, as well as other teachers with different educational options in order to improve practices within the Emergent Literacy, and consequently the performance of children at this level.

Keywords: Emergent Literacy, Educational Practices, Skills Development

ÍNDICE

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE IMAGENS.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. CONCEITO DE LITERACIA EMERGENTE	4
1.2. LITERACIA EMERGENTE NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	7
1.2.1. Consciência fonológica	11
1.2.2. Conceptualização e funcionalidade da linguagem escrita	12
1.3. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA COMO PROMOTOR DE OPORTUNIDADES DE LITERACIA EMERGENTE.....	16
1.3.1. O espaço e os materiais como promotores de aprendizagem.....	18
1.3.2. O papel do educador face a esta temática	19
CAPITULO II METODOLOGIA DO ESTUDO	22
2.1. QUESTÕES DE ESTUDO.....	22
2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
2.3. JUSTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	24
2.3.1. Caracterização da sala	24
2.4. PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	25
2.5. PROCEDIMENTOS.....	25
2.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	26
2.6.1. Observação	26
2.6.1.1. Notas de Campo	27
2.6.2. Entrevista semiestruturada	27
2.6.3. Análise de documentos.....	28
2.7. VALIDADE E FIABILIDADE.....	28

CAPITULO III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	30
3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES	30
3.1.1. As práticas educativas incluídas na rotina diária	30
3.1.2. Os Espaços e os materiais	33
3.2. ATIVIDADES	34
3.2.1. Atividade 1: A abelha rainha	34
3.2.2. Atividade 2: A Receita	35
3.2.3. Atividade 3: O meu mar	37
3.2.4. Atividade 4: Os queijos	39
3.2.5. Atividade 5: A pizza	40
3.2.5.1. Quais os sons das palavras?	41
3.2.6. Atividade 6: O meu vaso de flores	42
3.2.7. Atividade 7: A funcionalidade da escrita	43
3.2.8. Atividade 8: Cartões com diferentes séries	45
3.3. REGISTO ESPONTÂNEO	47
3.3.1. Funcionalidade	47
3.3.1.1. Nota de Campo: 23 de janeiro	47
3.3.1.2. Nota de Campo: 14 de fevereiro	48
3.3.1.3. Registo em papel	49
3.3.2. Conceptualização	50
3.3.2.1. Registo através de letras soltas	50
3.3.2.2. Registo em quadro magnético	51
3.3.2.3. Painel de palavras	52
CAPITULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	63
ANEXO 1- Guião de entrevista à educadora	64
Anexo 2- Transcrição da entrevista	66
Anexo 3- Ficha para a construção da palavra <i>Abelha</i>	70

Anexo 4- Ficha de registo da receita	70
Anexo 5 - Ficha de registo do nome dos queijos franceses	71
Anexo 6- Ficha de registo <i>pizza</i> I – Os ingredientes da <i>pizza</i>	71
Anexo 7 – Imagens para a atividade do registo da pizza: farinha, molho (de tomate), fermento e milho.	72
Anexo 8 - Ficha de registo <i>pizza</i> II- quantas letras têm as palavras?	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Registo da receita	36
Tabela 2- Registo da análise de situações de escrita	44

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1- Elementos da rotina: Quadro magnético, Calendário e Quadro das presenças	32
Figura 2- Imagem da etiquetagem do espaço e materiais de fácil acesso às crianças	34
Figura 3- Registo da procura de letras que compõem a palavra <i>Abelha</i>	35
Figura 4- Registo da representação individual: O meu mar.....	37
Figura 5- Ficha de registo de duas crianças com diferentes níveis de escrita	39
Figura 6- Ficha de registo dos ingredientes da <i>pizza</i>	40
Figura 7- Ficha de registo: Os ingredientes da nossa pizza	41
Figura 8- Construção da imagem: O meu vaso de flores	42
Figura 9- Registo em suporte papel: A minha viagem.....	49
Figura 10- Construção da palavra Portugal.....	50
Figura 11- Construções no quadro magnético	51
Figura 12- Construção da palavra Pato e Gato	52
Figura 13- Construção da palavra Mato por diferentes crianças	53

INTRODUÇÃO

A investigação, bem como a prática revelam que as crianças adquirem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhe serem ensinados formalmente. Tal advém do facto de as crianças, ainda que de uma maneira informal, conviverem com outras crianças e adultos que utilizam o código escrito, e, principalmente, de serem aprendizes ativos do seu conhecimento através das suas experiências. A literatura demonstra que muitos dos conhecimentos e concepções que as crianças adquirem são produto do contacto precoce e informal que as crianças possuem com a escrita. Neste processo, a mediação do adulto e de outras crianças tem grande impacto (Mata, 2008).

A apropriação da leitura e da escrita é um processo contínuo que se inicia muito precocemente, mesmo antes do ensino formal. Ainda que a criança não se aperceba da mensagem que está associada à escrita, quando contacta com o código escrito, a criança vai despertar a curiosidade e vai, por si só, reproduzir as mensagens. Após esta etapa, a criança apercebe-se que a escrita transmite uma mensagem e que a ela pertence um conjunto de convenções.

À medida que o contacto com a escrita se vai tornando mais regular, as crianças vão ficando mais estimuladas e incentivadas, começando por reproduzir essas mesmas convenções. É desta forma, informal, que as crianças apreendem as regras da escrita e as passam a utilizar dando-lhes utilidade – conceptualização e funcionalidade.

A forma como as crianças contactam com o suporte escrito permite-lhes a apropriação da funcionalidade da escrita. Ler ou escrever implica aplicar funções específicas e, igualmente, utilizar razões específicas. Desta forma, ler e escrever tornam-se um elemento chave e integrante da Literacia Emergente. A funcionalidade da escrita é, assim, a forma como a criança atribui funções à escrita (Mata, 2008). Por outro lado, à medida que contactam com a diversidade do código escrito, as crianças vão-se apercebendo das concepções da escrita e apropriando-se destas mesmas regras - conceptualização.

O meu percurso profissional na área da educação, enquanto auxiliar de ação educativa é curto, mas, ainda assim, permitiu-me perceber a importância da estimulação precoce das crianças ao nível da literacia. Na minha prática fui constatando este conceito e percebendo melhor toda esta teoria.

Sempre que existia a possibilidade de intervir diretamente com o grupo, tentava fazê-lo de forma a que as crianças pudessem ter voz. Assim, por exemplo, no momento do re(conto) da história pedia a ajuda a uma criança, e outras vezes eram eles próprios a pedirem se podiam ser eles a contarem-me a história. Inicialmente diziam-me “mas eu não sei ler”, mas com o tempo foram-se apropriando dessa leitura. Ouvir ler uma história através das imagens é fabuloso, visto que a criança tem de imaginar o que se está a passar naquele momento, ser criativa no seu discurso, e principalmente, comunicar aos outros aquilo que “está a ler”. Consciente da importância de tais momentos nas rotinas das crianças, sempre que podia proporcionava-os.

No meu percurso académico, e logo no primeiro ano, na unidade curricular Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, foi-me pedido que desenvolvesse uma atividade no âmbito da Literacia Emergente. Fiquei fascinada, porque através da análise dos resultados percebi as conceções, ainda que imaturas, que uma criança vai construindo durante o seu desenvolvimento. Percebi especialmente a importância do desempenho do educador face a estas questões. Ouvir as crianças, compreender e interpretar as conceções que possuem acerca da leitura e da escrita, é um processo maravilhoso, para mim.

Dado o meu gosto pela temática, durante os estágios curriculares, tentei sempre abordá-la e quando tive de pensar sobre uma temática para estudo, não hesitei. Pensei, logo, na temática Literacia Emergente.

O período de estágio é longo, permite-nos observar as crianças nos momentos de brincadeira livre, abordá-las informalmente e, sobretudo, permite-nos de forma intencional, planificar, agir, analisar e refletir sobre os resultados que obtemos. Durante o período de estudo, existem momentos que nos levam a tomar diferentes rumos, visto que percebemos a motivação e o desempenho das crianças.

Este estudo tem por base conhecer, compreender e identificar práticas promotoras de Literacia Emergente no contexto de jardim-de-infância, caracterizando as conceções e a funcionalidade da leitura e da escrita. Ocorreu numa sala de 5 anos, num grupo heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças, sendo que quinze são do género masculino e as restantes do género feminino. A grande maioria do grupo frequenta a instituição desde os 3 anos de idade, sendo acompanhados pela atual educadora.

Ao longo do período de estágio, tentou-se dar espaço às crianças, para que cada uma expressasse as suas conceções, a sua forma de pensar sobre a escrita, dando-lhes, por isso voz.

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro partes fundamentais que a seguir se apresentam.

Na primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico que serviu de sustentação à elaboração do trabalho, referenciando autores que se têm debruçado sobre esta temática, dando-se ênfase ao papel do educador, bem como ao jardim-de-infância como promotor de aprendizagens.

Na segunda parte, descreve-se a metodologia do estudo sendo esta qualitativa, caracterizando os elementos de recolha e tratamento de dados utilizados. A recolha de dados incidiu maioritariamente sobre documentos produzidos pelas crianças. Neles reflete-se, por um lado, uma intencionalidade da educadora e da estagiária, por outro a espontaneidade das crianças. Isto porque a partir do momento em que as crianças se sentiram motivadas interagiram com a escrita, procedendo a diversas produções. É através destas produções das crianças que temos acesso à forma como pensam. Oliveira-Formosinho & Araújo (2008a) afirmam que é importante escutar as crianças relativamente a aspetos que lhe dizem respeito, ou seja, são elas que nos dão pistas sobre as suas competências.

Na terceira parte apresentam-se e descrevem-se os dados obtidos quer através das atividades propostas pelo educador e pela estagiária, quer através de registos espontâneos que foram produzidos pelas crianças. Enquanto as atividades propostas são apresentadas pelos temas, os registos espontâneos são apresentados tendo em conta a sua relação com aspetos relacionados com a funcionalidade e conceptualização da escrita.

Na quarta e última parte, apresentam-se as considerações finais, onde se reflete sobre todo o trabalho desenvolvido, a análise dos dados, e apresentam-se sugestões para estudos futuros.

CAPITULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As práticas educativas tornam-se cada vez mais exigentes a nível do pré-escolar, tal advém, particularmente, de exigências mundiais. Do ponto de vista da Literacia Emergente, e de acordo com os resultados do PISA (2009), é-nos possível afirmar que embora Portugal não esteja ao mesmo nível dos outros Países, tem demonstrado uma subida, ainda que ligeira, ao nível da literacia nas diferentes áreas onde tem vindo a apostar (OCDE, 2006). A Literacia Emergente, ao nível do pré-escolar, pretende estimular as crianças para a aquisição de conhecimentos do ponto de vista quer da leitura quer da escrita. Nesta linha, torna-se necessário desenvolver contextos promotores deste mesmo desenvolvimento, sendo que estes devem proporcionar à criança momentos de contacto direto com a leitura e a escrita, a fim de despertar a curiosidade e o interesse da criança.

1.1. CONCEITO DE LITERACIA EMERGENTE

A OCDE (2010) preconiza diminuir o nível de iliteracia dos cidadãos europeus, tendo em vista aumentar a qualidade de vida e promover um saber-fazer para situações do quotidiano. Para que se possa verificar tais competências, é necessário que a aprendizagem comece o mais atempadamente possível. A *Literacia Emergente* está, assim, associada à forma como se lê e se escreve. Tais processos não são de fácil aquisição e estão interligados com dois itens específicos: conceptualização e funcionalidade.

A *Literacia* é a capacidade que indivíduo possui para manipular o código escrito – ler e escrever - bem como perceber e interpretar aquilo que, efetivamente, leu. O indivíduo vai construindo esta capacidade, consoante a sua interação com o meio envolvente e ao nível que adquire e amplia o seu código linguístico. Este conhecimento permite ao indivíduo, executar tarefas quotidianas, e simultaneamente integrá-lo na sociedade.

A literatura tem demonstrado que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhe serem transmitidos. Tal resulta do facto de as crianças contactarem, ainda que em contextos informais, precocemente, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, bem como do facto de serem aprendizes ativos, que constroem

conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e refletem sobre essas mesmas explorações (Mata, 2008; Pacheco, 2012; Neves & Martins, 1994). Os autores afirmam que o processo da escrita, bem como o da leitura, deverá ser um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver antecipadamente, ou seja, desde a infância, e não somente quando existe ensino formal. É essencial que nos primeiros anos de escolaridade básica, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua desempenhe um papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita (Martins, 1994).

De acordo com Martins (2007), as crianças, informalmente, atribuem valor e significado à escrita, visto que contactam com o código escrito e com outros adultos que utilizam a escrita em situações do seu quotidiano. Estas interações são significativas, na medida em que permitem um gradual desenvolvimento do código escrito. É através destas interações que a criança começa a atribuir significados às palavras, e, posteriormente, às letras, compreendendo, desta forma, o código linguístico.

A criança, apesar de não saber a mensagem veiculada por um enunciado, sabe que a escrita existe, sendo evidente a sua capacidade de tentar reproduzir o mesmo através de garatujas e/ou formas tipo de letra. Gradualmente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas. É por esta razão que é importante criar-lhes oportunidades, estimulá-las e incentivá-las para que possam ir reproduzindo algumas convenções, utilizando assim a escrita nas suas diversas funções, dando-lhe valor e utilidade.

Mata (2008) afirma que data dos anos 80, por influência de autores construtivistas e socioconstrutivistas, a valorização do papel ativo da criança e o papel do mediador dos que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. A terminologia *Literacia Emergente* vai ao encontro de pressupostos que assentam na criança e na forma como ela dá sentido aos códigos escritos. Neste âmbito, deve ter-se em conta o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações funcionais e reais de exploração associadas ao quotidiano, onde são chamadas a refletir sobre características da linguagem escrita. A *Literacia Emergente* procura, assim, destacar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem de forma sincronizada, como também a forma antecipada de envolver as crianças neste tipo de tarefas, visto que estas permitem o despontar de conceções de diferentes tipos (Pacheco, 2012).

Diversos autores (Martins, 1994; Martins & Silva, 1999; Silva, 2004) têm-se debruçado sobre a temática e classificam-na em quatro grandes tipos: (i) conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; (ii) conhecimentos associados a aspetos mais formais; (iii) conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e (iv) atitudes face à leitura e à escrita, sabendo que estes interligam três tópicos diferentes, nomeadamente, a funcionalidade da linguagem escrita, a emergência da escrita e da leitura.

É importante partir das experiências/vivências das crianças para o contacto com o código escrito, isto é, partir dos significados para os significantes. A criança deverá ser estimulada, para que, lentamente, possa descobrir as regras conceptuais do mesmo. O processo de leitura e escrita – *Literacia Emergente* – não é um processo automático, nem se expande pela motivação extrínseca quer da criança, quer do educador. É um processamento que é tanto mais eficaz, quanto maior o contacto com produções escritas (Marques, 1986).

A terminologia *Literacia Emergente* engloba competências e atitudes que precedem as formas convencionais de ler e escrever (Pacheco, 2012; Mata, 2006), sendo um processo que se inicia desde cedo e abrange, essencialmente, o período pré-escolar da criança. Cruz & Ribeiro (2011 citado por Pacheco, 2012) afirma que desta forma:

(...) pode considerar-se que a aprendizagem da leitura e da escrita começa a ocorrer desde cedo, sem que seja possível fixar ‘quando é, ou deve ser’ este cedo, a partir das experiências que são proporcionadas de um modo que pode ser, ou não, intencional do ponto de vista do adulto. (p.5-6).

Por sua vez as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 65) afirmam que a “escrita faz parte da educação pré-escolar”. Para tal, a função da educação pré-escolar não deverá ser uma introdução ao ensino formal, mas sim a de facilitar a emergência da linguagem escrita. Desta forma, a escrita perspetiva-se como uma “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

A este propósito, as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) indicam que esta temática deverá ser explorada em diversos domínios, nomeadamente: (i) consciência fonológica; (ii) reconhecimento e escrita de palavras; (iii) conhecimento das convenções gráficas e (iv) compreensão de discursos e interação verbal, isto para que

a criança à medida que se vai desenvolvendo, vá mobilizando um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e, posteriormente, no sucesso escolar.

1.2. LITERACIA EMERGENTE NO JARDIM DE INFÂNCIA

As perspetivas sobre a aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas nos últimos anos determinam o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, onde a tónica assenta na criança, tendo esta um papel ativo (Mata, 2004). Desta forma, cada criança começa, atempadamente, a percorrer o seu caminho em direção ao sistema convencional de escrita. Quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, desta forma, a funcionalidade da leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia (Mata, 2008). O processo de leitura e da escrita é, assim, um processo complexo que engloba diversas aptidões.

Com efeito, sabe-se que a aprendizagem da leitura não se assume como um fim, mas sim como uma ferramenta que permite ao indivíduo melhorar o seu código linguístico e a sua capacidade comunicativa enquanto indivíduo falante, sendo que esta capacidade permite-lhe aceder a outras aprendizagens (Esteves, 2013). A leitura, bem como a fala, é um processo moroso que se desenvolve a partir do contacto com o meio linguístico envolvente (Silva, 2003), tornando-se fundamental desenvolver atividades promotoras da linguagem oral/escrita, contemplando os processos que desenvolvem esta dicotomia (Martins & Niza, 1998).

Já Sim-Sim (2007) afirma que, no seu contacto com o código escrito, as crianças se vão apropriando das regras e das conceções do código escrito, o que lhes permite perceber que as palavras são compostas por sílabas, as sílabas por grafemas, e que os grafemas se traduzem em fonemas. Esta compreensão permite aceder, mais tarde, ao conhecimento sintático, lexical e fonológico.

As perspetivas referentes à aquisição da leitura e da escrita são diversificadas, como tal neste estudo serão tomadas em conta as influenciadas pelos quadros teóricos de Piaget e Vigotsky.

Para diversos autores (Hall, 1987; Teale & Sulzbzy, 1995 *citados por* Mata, 2006) a Literacia Emergente é um processo tripartido sendo que ocorre em diversas direções. Pacheco (2012) afirma que a Literacia Emergente fundamenta-se noutras perspetivas da Psicologia do Desenvolvimento, mais precisamente na Perspetiva Construtivista que parte do pressuposto que a *literacia é individual* (Goodman, 1995;

Piaget, 1929 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009), a *literacia é social* (Vigotsky, 1979; Fernandes, 2005) e a *literacia é uma prática cultural* (Vigotsky, 1989; Fernandes, 2005).

Desta forma, partindo do pressuposto que a criança constrói o seu conhecimento a partir da sua experiência e interações com o meio, também, do ponto de vista da Literacia Emergente, a criança atribui significado à leitura e escrita desde muito cedo, construindo, assim, o seu conhecimento enquanto leitor e escritor (Lourenço, 2001; Pacheco, 2012). Ainda que a escrita, no início, comece por um nível muito básico (ligada ao referente), seguidamente começa a evoluir para níveis cada vez mais elaborados (funcionalidade e conceptualização) – literacia individual (Martins, 1991; Martins & Niza, 1998).

Para Vigotsky (1979), o conhecimento é construído pela criança tendo em conta o seu contexto social. Também na linha da construção de Literacia Emergente, para o autor, a criança adquire conhecimento partindo do seu contexto social: primeiro a família, depois a escola, e também através da (inter)ação com os pares (adultos e restante comunidade educativa e/ou envolvente). É desta forma que a criança vai progressivamente construindo o seu conceito de literacia social.

No entanto, Mata (2006) afirma que a aquisição da literacia não é, assim, o resultado da exposição da criança a um meio rico em material escrito, mas depende muito da capacidade de outros envolverem a criança em atividades de literacia. Enquanto prática social, a literacia visa refletir processos, diferenças e desigualdades sociais, havendo, desta forma, necessidade de identificar práticas que privilegiem o desenvolvimento desta capacidade, respeitando a individualidade de cada indivíduo. Mais, “a literacia é um processo, não só de construção de uma perícia, mas também de desenvolvimento de competências sociais através da interação com o texto, em contexto com outros” (Delgado-Gaitan, 1990, citado por Mata, 2006, p. 21).

Na verdade, as diferenças culturais possuem uma conotação importantíssima nas interações sociais, e, conseqüentemente, nas práticas de socialização da criança. As interações sociais permitem à criança regular o seu comportamento na relação com o outro (Pacheco, 2012). Neste processo cultural a criança adquire competências que lhe possibilitam construir a sua identidade, enquanto leitor e escritor de um dado grupo cultural. Dado que existem meios culturais diferentes, a criança apreende através de experiências e de atividades aquilo que realmente diz respeito à sua realidade cultural, do ponto de vista da Literacia Emergente (Mata, 2006).

Piaget (s/d, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) advoga que o desenvolvimento da criança ocorre através da interação desta com o meio de aprendizagem. Propõe que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de

desenvolvimento, o que implica que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo. Segundo o pedagogo as transformações que ocorrem são qualitativas e os estádios diferenciados uns dos outros. É o conteúdo de cada estágio que nos permite compreender e atribuir significado às experiências. Estas são sequências, seguem uma lógica, não sendo por isso passíveis de se “saltarem”. É necessário a criança experienciar o suficiente em cada estágio para que possa interiorizar essa experiência antes de prosseguir para a próxima. É essencial que o educador perceba “como e quando os sistemas cognitivos se desenvolvem” (p. 96) pois só assim, permitirá que a criança adquira conhecimento no tempo oportuno.

A criança procura ativamente compreender o mundo que a rodeia, e tenta resolver as interrogações com que se depara ao longo deste conhecimento, confronta-se com vários conflitos cognitivos. É através de tais confrontos que a criança constrói o seu conhecimento (Ferreiro & Teberosky, 1986; Capa, 1997). Assim, perante determinada situação a criança vai agir e, seguidamente, interiorizar algo que depreendeu dessa experiência. Isto implica que a criança realize um processo de acomodação para assimilar aquela experiência (Machado, 2008; Mata, 1991). “ (...) o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (...) e não o conteúdo a ser abordado” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 29). O modelo construtivista assenta em alguns princípios básicos que o sustentam. Portanto, este modelo pressupõe que (i) a criança possui conhecimentos prévios construídos, e que é a partir deles que o professor deverá iniciar a aprendizagem; (ii) as crianças deverão ser confrontadas com situações-problemas, de forma a construir respostas durante o processo de aprendizagem; (iii) o professor deverá colocar questões que permitam o aluno equacionar-se; (iv) as atividades deverão ser realizadas em pequenos e grande grupo, por forma a facilitar o intercâmbio e a discussão entre os vários elementos do grupo e (v) o ambiente físico (espaço e materiais) deverá também estar organizado de forma a facilitar o contacto com o suporte escrito. Desta forma, este modelo pressupõe que os seres humanos são agentes da sua própria compreensão e que os conhecimentos são produtos construídos em contextos sociais determinados (Teberosky & Colomer, 2003).

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos de construção de conhecimentos, mas carecem de um contexto social, onde ocorra interação com outros aprendizes (Teberosky & Colomer, 2003). Desta forma, a criança adquire conhecimentos na interação construtiva com o material escrito e com as relações sociais.

Vigotsky, por sua vez, defende que a criança aprende mais rapidamente quando ocorre um trabalho adjacente à zona de desenvolvimento proximal (Teberosky

& Colomer, 2003). Desta forma, postulou dois níveis de desenvolvimento, por um lado um nível “real” de desenvolvimento, ou seja, um nível em que a criança pode fazer tudo, de forma independente para resolver uma tarefa e por outro um “nível potencial” de desenvolvimento, que indica o nível no qual a criança pode resolver uma tarefa com a ajuda do professor ou com a colaboração de outra criança. São estes dois níveis que constituem a zona de desenvolvimento proximal. Tal zona face ao ensino não significa que o professor deva esperar que ocorra uma maturação da criança para começar o ensino, mas sim que o ensino pode fomentar o desenvolvimento (Teberosky & Colomer, 2003).

Por esta ordem de ideias, em ambos os modelos apresentados existe um momento crucial – o erro construtivo. Os erros cometidos pelas crianças de forma sistemática remetem-nos para duas dimensões, por um lado para uma tentativa frustrada de imitação, como revelam também que as crianças desde cedo manifestam uma capacidade de produzir, regras gramaticais (Freitas & Santos, 2009), e é através deles que a criança vai começar a construir a sua gramaticalidade. No caso da leitura e da escrita a criança começa desta forma a apropriar-se do código escrito (Ferreiro & Teberosky, 1986). O erro constitui-se nas duas vertentes: na oralidade e na leitura e escrita. “O Luís já fez o desenho”, é um exemplo que ilustra o erro do ponto de vista da oralidade (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13). Neste exemplo e tendo em conta as autoras, a criança está a recorrer a uma generalização abusiva, isto é, está a fazer uso de uma regra na presença de outra – *sobregeneralização*. Quando a criança utiliza a sobregeneralização demonstra que já interiorizou uma regra específica da língua. Desta forma, o erro deverá ser visto como um indicador de desenvolvimento. Do ponto de vista da leitura e da escrita, quando pedimos à criança que escreva *Pato* e ela faz uma produção *AU*, significa que a criança já possui interiorizada a regra da estrutura silábica, no entanto a sua representação não corresponde às regras gramaticais. A criança no processo de evolução acerca da conceptualização da leitura e da escrita procede a erros, no entanto estes têm que ser vistos como construtivos, que permitem que a criança evolua significativamente nas suas produções (Ferreiro & Teberosky, 1986)

Para Bettelheim & Zelan (1984 citado por Pacheco, 2012) o erro faz parte do processo de desenvolvimento da criança, e só quando a criança tem possibilidade de experienciar o erro, entrará em conflito interior que lhe permite evoluir nas suas conceções.

Ainda acerca do erro, Marques (1986) afirma que o educador deverá encorajar a escrita assim que a criança demonstre aptidão para estabelecer relação entre os grafemas e os fonemas, transmitindo-lhe a ideia de que está a fazer produções válidas

e interessantes, independentemente das suas produções estarem ou não de acordo com as normas convencionais da gramática.

1.2.1. Consciência fonológica

Para Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. À medida que esta capacidade se vai desenvolvendo, devem-se introduzir as unidades do código alfabético. O conhecimento fonológico de cada falante possibilita-o manipular os formatos fonéticos dos seus enunciados - produções de fala. Estas podem surgir na sequência de diferentes velocidades de fala ou diferentes estilos discursivos individuais. Quando assumimos uma atitude normativa, que nos leva a afirmar que o formato fonético de determinada palavra é (in)correto, estamos a reagir de acordo com a nossa consciência fonológica. Níveis socioculturais específicos podem influenciar as produções das crianças que ainda estão a adquirir o sistema fonológico da língua (Freitas & Santos, 2009).

Profissionais de diferentes áreas (e.g. ensino da pedagogia, das didáticas e de saúde) têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade. Deste modo, sujeitos com um fraco desempenho na produção e na perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007). A capacidade de ler e escrever bem é, em parte, produto da oralidade da criança, todavia, quanto mais desenvolvida esta estiver, melhor será a sua capacidade leitora, pois ler, escrever e falar é um processo que ocorre de forma relacional e indissociável (Viana & Teixeira, 2002).

Freitas, Alves e Costa (2007) afirmam que quanto mais uma capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno. Os resultados da prática educativa evidenciam que dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. Sabendo que as crianças possuem pré-disposição em idade pré-escolar, para as questões da leitura e da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Marques, 1986) a nosso entender deverá existir uma preocupação antecipada, antes do ensino formal, que permita desenvolver a consciência fonológica,

de forma a perspetivar o sucesso escolar, funcionando, assim, como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

Por sua vez Mata (2008) afirma que um envolvimento precoce facilita a apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita. Se a criança estiver envolvida com a leitura e a escrita, rapidamente se aperceberá que o código escrito transmite uma mensagem, e irá manifestar interesse em participar em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento acerca da funcionalidade da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais intrínseco e multifacetado, compreendendo, desta forma, como e com que objetivos se utiliza a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998). O interesse e o sentido que a criança atribui à escrita dependem das oportunidades que lhe são oferecidas. Para Martins (1996), estas oportunidades deverão ser de qualidade, pois influenciam a aprendizagem da criança.

1.2.2. Conceptualização e funcionalidade da linguagem escrita

“Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (Mata, 2008, p.14). Assim, o contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras e a identificação de algumas palavras ou pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito (ME/OCEPE, 1997). Este envolvimento, precoce e sistemático, com o código escrito, é importante e aparece associado a outro tipo de conhecimento sobre a linguagem escrita - concepções, convenções e terminologia - e, também à forma como decorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Machado, 2008).

“Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (ME/OCEPE, 1997, p.69). Desta forma e pelas imitações que vão fazendo com o código escrito, as crianças vão-se apercebendo das suas características e irão cada vez mais sentir-se desafiadas, inicialmente, a escrever palavras que lhe são significativas, posteriormente, outras que vão descobrindo. É através desta descoberta que as crianças evoluem nas suas concepções e, consequentemente, se apropriam de regras e características específicas da leitura e da escrita (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008). Mais, os autores afirmam ainda que, um envolvimento precoce, facilita a apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita. Se a criança estiver envolvida

com a leitura e a escrita, rapidamente se aperceberá que o código escrito transmite uma mensagem, manifestando interesse em participar em acontecimentos de leitura e escrita. Como tal, este envolvimento deverá ser de qualidade, pois influencia a aprendizagem da criança (Martins, 1996).

Por esta ordem de ideias a apropriação da escrita passa por diversas fases, as crianças precisam de contactar com o suporte escrito, mas de forma contextualizada. Significa tal que o ato de leitura/escrita não deverá ser um ato isolado, mas sim com significado para a criança, pois se assim não for, poderá desalentar a criança neste processo (Mata, 2008). A interpretação das produções escritas das crianças não pode passar somente pelos aspetos figurativos (material utilizado, características da escrita, regras utilizadas, etc.), sendo que através destas produções podemos compreender o nível de cada criança, bem como o envolvimento que tem com a leitura e a escrita (Martins & Niza, 1998; Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

Antes de compreender formalmente como funciona o sistema alfabético da escrita, e como referido anteriormente, as crianças aprendem a diferenciar o desenho da escrita, desta forma conhecendo a marca gráfica que lhes permite “ler”, estabelecem hipóteses sobre a combinação e distribuição das letras (Teberosky & Colomer, 2003; Batista, Viana & Barbeiro, 2011; Fernandes, 2005). Desta forma, as crianças impõem restrições ao material gráfico e estabelecem princípios para que um escrito “sirva para ler”. Assim, não basta que este possua caracteres identificados como letras, é necessário uma “certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.43), sendo que na maioria dos casos, são necessários três caracteres - princípio de quantidade mínima - e que letras repetidas não servem para ler, pois “são todas iguais” – princípio de variedade interna (Teberosky & Colomer, 2003, p. 46).

Contudo, Mata (2008) assegura que estes critérios são de natureza distinta, sendo uns qualitativos e outros quantitativos.

Os critérios qualitativos dizem respeito à variedade de caracteres utilizados. Quando a criança os utiliza na sua escrita, tem a preocupação de os combinar de forma a não os repetir. Nesta fase, para a criança existe a possibilidade de palavras diferentes se escreverem da mesma maneira, posteriormente, à medida que vão progredindo, adquirem outro princípio orientador “a mesma coisa se escreve da mesma maneira e coisas diferentes têm que se escrever de forma diferente” (p, 41).

Os critérios quantitativos prendem-se com o controlo de letras utilizadas, sendo que co(existe) a ideia de que não se escreve só com uma ou duas letras, e que as produções escritas só podem ocorrer quando se utilizam três ou mais letras. A quantidade de caracteres utilizados, pode ajudar na diferenciação das produções.

Nesta fase, as crianças consideram que referentes grandes se escrevem com letras grandes e vice-versa. Quando a criança vê escrever nomes de coisas grandes com poucas letras e nomes de coisas pequenas com muitas letras, ou verifica que o nome do pai/mãe é mais pequeno que o seu coloca-a em conflito com as hipóteses anteriormente construídas (Martins, 1991). Escrever à frente das crianças, verbalizando à medida que o registo escrito progride, é muito importante pois permite-lhes descobrir que “o número de letras não tem a ver com o tamanho dos objetos, mas com o tempo que a palavra demora a dizer” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.28) e que palavras que demoram mais tempo a pronunciar precisam de mais letras, este processo ocorre também de forma inversa. Tal raciocínio é de extrema importância, pois permite à criança aceder à descoberta do princípio alfabético.

Com efeito vários investigadores e autores (Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins, 1993, 1994, 1995 & Mata, 1988, 1995 citados por Martins & Niza, 1998) têm-se debruçado sobre as questões da conceptualização da linguagem escrita, concluindo que as crianças passam por três fases distintas: (i) escrita pré-silábica; (ii) escrita silábica; (iii) escrita com fonetização, sendo que esta se subdivide em escrita silábica, alfabética e ortográfica. Desta forma, seguidamente serão apresentadas e caracterizadas as várias fases da escrita.

A escrita pré-silábica é a primeira fase da escrita. Nela a criança utiliza letras, pseudo-letras ou até mesmo números na sua escrita. Pode surgir a hipótese quantitativa do referente, em que a escrita representa semelhanças com o objeto representado, não havendo espaços e a quantidade de grafemas utilizados na escrita e de frases é semelhante. Não existem verbalizações anteriores ao momento da escrita, nem durante o ato de escrever. A leitura das palavras é feita de maneira global, e quando lhes é solicitada a tarefa de assinalar palavras da frase recusam, todavia, quando aceitam fazem-no de maneira vaga, não respeitando a ordem das palavras na frase, assinalando, em certos casos, duas palavras diferentes no mesmo lugar (Marques, 1986; Martins & Niza, 1998; Teberosky & Colomer, 2003).

Nas suas tentativas de escrita, a criança tenta fazer correspondência entre as unidades sonoras que correspondem às letras, começa a descobrir a sonoridade da linguagem fazendo uso dos seus conhecimentos orais. Desta forma, a criança descobre as sílabas (Teberosky & Colomer, 2003). A utilização da segmentação silábica como procedimento indica um avanço na compreensão da estrutura do sistema, ou seja, a criança está numa fase de transição da etapa escrita pré-silábica para a escrita silábica.

Posteriormente, a criança evolui e rapidamente alcança a fase de escrita silábica, sendo que nela utiliza uma letra para representar cada sílaba, variando as

letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra (Teberosky & Colomer, 2003). Quando pretende escrever uma frase ela representa uma palavra através de uma letra, ou escreve silabicamente as diversas palavras, não as separando umas das outras, podendo, em alguns casos, a mesma palavra ser escrita de maneiras diferentes, tendo em conta o momento em que surge. Do ponto de vista da oralidade, as crianças verbalizam silabicamente antes ou durante a escrita quer da palavra quer da frase. Quando lhes é pedido que assinalem as palavras na frase pode ocorrer coerência entre o pedido e o assinalado (e.g. é apresentado à criança um cartão com uma imagem de um coelho a comer cenoura. À pergunta o que está escrito no cartão, a criança responde “Está a comer cenoura”). Porém, quando não escrevem o verbo nem o artigo, a criança recusa-se a indicá-los ou a mostrar os substantivos como se as outras palavras fizessem parte deles. Nesta fase, ocorrem duas contradições: a quantidade mínima de letras e a escrita monossilábica e a comparação da sua escrita com os adultos (esta tem mais letras). São estes conflitos que vão fazer a criança evoluir para uma nova fase da escrita (Batista, Viana & Barbeiro, 2011; Martins & Niza, 1998; Martins, 1996).

Na escrita com fonetização, também denominada por silábica alfabética (Teberosky & Colomer, 2003), a criança pode, ainda, possuir uma escrita silábica, mas a escolha das letras não ocorre de forma arbitrária. É possível que a criança escreva mais do que as sílabas, embora ainda não represente todos os sons, ou que possua já uma escrita alfabética (Martins & Niza, 1998).

A escrita alfabética é a fase em que a criança já escreve mais ou menos uma letra por cada fonema e a sua escrita já está quase correta, sendo que ocorre o problema da ortografia, ou seja, a criança não conhece as regras ortográficas (Teberosky & Colomer, 2003; Martins & Niza, 1998).

A escrita alfabética constitui um marco importante na evolução da escrita, visto que as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, que as letras representam esses sons e que sons iguais representam-se pela mesma letra, mas que sons diferentes possuem letras diferentes. Assim sendo, esta fase “é um ponto intermédio de chegada, e não um ponto de partida” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011). Quando a criança, já adquiriu esta última fase da escrita, ela própria tende a envolver-se com o código escrito e a criar as suas próprias produções. São estes momentos que lhe vão permitir perceber que as palavras são compostas por grafemas (menor unidade distinta da cadeia escrita que se refere a um fonema, podendo ser composto por uma letra ou por um grupo de letras: dígrafos) e que estes são por sua vez fonemas (unidade sonora mínima de análise linguística de um enunciado) (Teberosky & Colomer, 2003).

Ainda que a escrita seja um processo de apropriação cultural, as diferentes fases pelas quais a criança passa não deverão ser descuradas dos estádios de desenvolvimento da criança. A investigação tem demonstrado que a exposição "informal" com o impresso é um ótimo veículo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, é nas exposições mais "formais" que as crianças adquirem, sistematizam os seus conhecimentos, no entanto, precisam de ter sofrido um amadurecimento cognitivo que lhes permita apropriar das regras do código escrito (Batista, Viana & Barbeiro, 2011; Mata, 2004).

Uma das principais funções atribuídas à escrita, é a de representar nomes para nomear objetos ou pessoas - hipótese do nome. A criança atribui a função da escrita em oposição à função do desenho, sendo que o desenho representa objetos e as letras funções que o desenho, efetivamente, não pode representar. Assim, numa primeira tentativa a criança acede à leitura icónica, depois à hipótese do nome e finalmente ao tratamento estatístico da mensagem (Teberosky & Colomer, 2003). Neste estudo, tais fases não são valorizadas, sendo que a estagiária considerou as fases acima descritas com uma maior abrangência para a população em estudo.

1.3. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA COMO PROMOTOR DE OPORTUNIDADES DE LITERACIA EMERGENTE

As alterações sociais e mundiais vividas a nível da União Europeia permitem a abertura a novos desafios e oportunidades de aprendizagem a indivíduos. Para tal, são exigidas mais e melhores competências a estes indivíduos. Desta forma, as diretrizes europeias apontam para a importância precoce da educação pré-escolar. Inicialmente, a criança desenvolve as suas capacidades físicas, motoras, cognitivas e emocionais ocorrendo, por isso, a maturação do sistema nervoso (Fonseca, 1989). Sendo a estimulação precoce uma mais-valia para a sedimentação de aprendizagens futuras (UNESCO, 2007), o que se pretende, a nível mundial, é que a educação se estabeleça em sintonia entre o género e os grupos sociais mais desfavorecidos, tendo em vista melhores resultados académicos - começando pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma a educação deve assumir-se com carácter integrador (ME/OCEPE, 1997).

A educação dos 0 aos 6 anos é determinante no desenvolvimento da criança e como tal deve ser o mais ampla e alargada quanto possível. A OCDE considera como prioridade a conceção de infraestruturas para acolher crianças muito pequenas, bem

como a criação de medidas políticas que estabeleçam a igualdade a todas as crianças, do ponto de vista da educação (parecer 8/2008 de 24 de novembro).

A educação pré-escolar é, desta forma, vista como um marco potencial para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos, sendo que é a partir desta fase que as crianças aprendem a aprender. Assim, as crianças não deverão sofrer um processo de ensino formal, mas sim vivenciar experiências promotoras e estimulantes, de caráter lúdico, que as possam preparar para a etapa seguinte (ME/OCEPE, 1997). Tais direitos são, também, aclamados na Convenção sobre os Direitos da Criança. A educação pré-escolar deverá, assim, contribuir para promover nas crianças “atitudes e valores que lhe permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários” (ME/OCEPE, 1997, p. 51).

Sabendo que a educação pré-escolar “ é a primeira etapa ao longo da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) esta deverá ser o mais diversificada possível, permitindo à criança vivenciar um leque diferenciado de situações, que lhe permitam ir construindo o seu saber. Tendo em conta esta lei e referenciando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), estas recomendam, na área de Expressão e Comunicação, o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como forma de entendimento do mundo. A nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, estas afirmam que é importante permitir às crianças, não um contacto formal com o código escrito, mas sim uma familiarização a fim de “facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME/OCEPE, 1997, p. 65).

Neste sentido, o Jardim-de-Infância deverá ser organizado num ambiente promotor de aprendizagem, por forma a possibilitar à criança o contacto com a escrita. Tal permitirá que a criança, gradualmente, se vá apropriando da escrita, das características e convenções que a ela estão associadas. Este ambiente deverá não só permitir o contacto, como também a sua exploração, necessitando, igualmente, de ser estimulante, intencional e encorajador (Mata, 2008).

Estudos realizados na Alemanha, Portugal e Estados Unidos evidenciam que “(...) os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória” (Machado, 2008, p.1). Assim, é demonstrada uma vez mais a importância e a responsabilidade da educação pré-escolar face ao seu desempenho.

Retomando a temática deste estudo, podemos afirmar que a escrita é um aspeto que a criança aprende, da mesma forma que aprende os outros aspetos do mundo que a rodeia. Assim, torna-se necessário que a criança esteja inserida num ambiente estimulante e promotor que permita o contacto com o suporte escrito.

Para que as crianças se vão apropriando da escrita e das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração (Mata, 2008). A perspetiva construtivista projeta que o ambiente e o material em que ocorre a aprendizagem estão intimamente ligadas com a possibilidade de que a aprendizagem ocorra (Teberosky & Colomer, 2003). Estabelecer um contexto de “cultura escrita” significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme as suas diversas competências.

Por seu lado Mata (2008) afirma que os ambientes de aprendizagens deverão possuir algumas características que estimulem e encorajem as crianças aprendizes de leitoras. O ambiente deverá ser positivo, facilitador da exploração da escrita, significa tal que este ambiente não deverá ser excessivamente tradutor da escrita tradicional, mas sim promover a exploração de diferentes formas de escrita, devendo ser um ambiente encorajador para a produção escrita; deverá ser um ambiente estimulante à utilização da escrita. Esta utilização não deverá ser demasiado tradicional, mas sim uma utilização de qualquer código escrito. É de igual modo importante, segundo a autora, que este ambiente permita a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita.

1.3.1. O espaço e os materiais como promotores de aprendizagem

De acordo com Zabalza (1998), a Educação de Infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços, nomeadamente espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, ou seja, facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos. É importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo (e.g. assembleia, dramatizações, atividades rítmicas, etc.). Nesta perspetiva, o espaço acaba por tornar-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspetos-chave. As salas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Na opinião de Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa (2009), os espaços deverão ser áreas organizadas que promovam possibilidades de aprendizagens significativas, a interação entre as crianças e os seus pares, flexíveis, com mobilidade, e principalmente que promovam a autonomia das crianças. As salas de jardim-de-

infância devem ser lugares estimulantes, capazes de facilitar e criar oportunidades múltiplas de ação, que permitam a abertura às vivências e interesses das crianças e comunidades.

Os autores acima citados referem ainda que, este espaço pedagógico necessita de ser refletido, quer pelas crianças quer pelas educadoras, a partir das oportunidades que as crianças vivenciam para que se possa analisar os ritmos: (i) de cada criança de forma individual; (ii) dos pequenos grupos; (iii) dos grandes grupos; (iv) daquilo a que nos propusemos enquanto educadoras e (v) das oportunidades/experiências que criamos às nossas crianças do ponto de vista cognitivo, sentimental, linguístico, entre outros.

Já Borràs (2002) sugere que as salas de jardim-de-infância pressupõem uma diversidade de estímulos de modo a favorecer a aprendizagem dos mais pequenos. Assim sendo, todos os elementos que a constituem são fundamentais para garantir o desenvolvimento da criança, num ambiente estável, que facilite experiências variadas e coerentes.

No que confere aos materiais, Zabalza (1998) afirma que estes devem ser o mais diversificado possível. As salas deverão conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades pedagógicas e outros provenientes do quotidiano, de alta qualidade ou não, de todas as formas e tamanhos, que estejam acessíveis a todas as crianças.

Bassedas, Huguet & Solé (1996) afirmam que se deve selecionar os materiais, ou seja, escolher aqueles que podem estar à disposição das crianças e aqueles que reservamos para certas ocasiões. É necessário diferenciar os materiais que ficam ao alcance de todos, como alguns materiais das áreas, bonecos grandes, jogos de peças grandes, dos materiais que não devem estar acessíveis às crianças, como tintas, jogos de peças pequenas, encaixes ou materiais delicados. É fundamental planear um espaço onde a criança o possa dominar por si só, proporcionando instalações físicas para que, com independência, possa beber água, ir à casa de banho, ter acesso a materiais, prateleiras e estantes, em suma ser independente do educador.

1.3.2. O papel do educador face a esta temática

Tendo em conta a importância do jardim-de-infância na aprendizagem da criança, cabe ao educador ser o elo de ligação entre este espaço e o grupo, otimizando as aprendizagens de todo o grupo, bem como de cada criança. Mais ainda, a sua função deverá ser a de adequar as suas práticas por forma a incentivar as

crianças para futuras hábitos de leitura e escrita. Desta forma, deverá criar um ambiente facilitador da exploração da escrita, encorajador e estimulante para a utilização real da escrita, ou seja, que introduza de forma gradual, e informal, a escrita, pelo que as atividades criadas neste âmbito, não deverão ser demasiado direcionadas para o treino de habilidades específicas e não terão, muitas vezes, a ver com a linguagem escrita na sua essência (Fernandes, 2005; Mata, 2008, 2010). Os autores afirmam ainda que o educador deverá ser um veículo estimulador, encorajador, que apoie as explorações e tentativas de escrita, tendo que, por isto, estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações. Defendem igualmente que o ambiente promovido deverá ser um ambiente de cultura, que promova reflexão/discussão, bem como o confronto com diferentes formas de escrita (ME/OCEPE, 1997).

As atividades de escrita (e.g. recados, etiquetagem de cabides, cartas) deverão ser integradas nas rotinas e nas vivências do jardim, para que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e ampliem competências em contexto, escrevendo, com finalidades e objetivos claros. Estas atividades deverão despertar nas crianças a curiosidade pelo código escrito, bem como diferenciar, identificar e adequá-los às diferentes situações (Mata, 2008).

Para que as crianças vão desenvolvendo as suas aprendizagens em torno desta terminologia, não basta que o educador seja intencional, deverá também escutar as crianças, perceber quais as suas motivações. Para Oliveira-Formosinho & Araújo (2008b), a voz da criança torna-se um meio propício para construir conhecimento acerca de aspetos da infância. “A escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças (...)” (p. 33). É através do processo de escuta que o educador poderá contemplar as necessidades de cada criança, planificando intencionalmente por forma a ampliar as suas competências e saberes.

Ainda acerca do papel do educador, Schön (s/d citado por Alarcão, 1996) afirma que inerente à prática dos bons profissionais está uma competência de saber-fazer. Esta competência assenta num conhecimento implícito que o educador nem sempre é capaz de descrever, mas que está presente na sua ação, mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que dominam. Desta forma, enquanto educadores, devemos adotar uma postura (auto)crítica e reflexiva, que permita analisar a nossa ação pedagógica, e que esteja sempre atualizado nas diversas áreas, pois só assim as poderá aprofundar e permitir que as crianças adquiram aprendizagens significativas em determinados contextos.

Também Ferreira (2000) considera que o educador necessitará ser dotado de metodologias ativas, de didáticas, ou seja, de conhecimentos inacabados, que não fornecem respostas, mas sim, proporciona quadros de análise e sugere pistas que ajudam os educadores na resolução de problemas, bem como os orienta para a sua conduta profissional, tendo sempre em vista, que estes são os responsáveis pelas aprendizagens das crianças.

O educador deve manter uma postura de aprendiz, procurando formação e novos saberes (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a) de modo a conduzir as crianças ao conhecimento, pois essas aprendizagens irão sedimentar e serão conhecimentos para aprendizagens futuras (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009) e, se a criança estiver habituada a refletir sobre as coisas, rapidamente fará conexões o que será benéfico para a sua aprendizagem.

Segundo ME/OCEPE (1997, p. 25-28) “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe (...) observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular”. Assim cabe ao educador operacionalizar esta intencionalidade educativa na forma de planificar a sua ação, na execução, que deverá ser de acordo com objetivos que são explicitados, na avaliação das crianças, ou seja, das suas ações e dos resultados, tendo em conta informações observadas. Cabe-lhe, ainda, comunicar com pares, crianças e famílias sobre os mais diversos assuntos e problemáticas e refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Antunes (2004) afirma, ainda, que é através do desempenho do educador que a criança se desenvolve quer a nível cognitivo, afetivo, social e motor, que aprende com significado, e acima de tudo cresce. Cresce fisicamente e cresce como pessoa. Desta forma, “acreditar que a educação infantil é tudo significa ‘tudo aprender e tudo fazer’ par que esse trajeto educacional se torne realidade” (p.10).

CAPITULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo pretende-se descrever e fundamentar os procedimentos metodológicos que se tiveram em conta para o desenvolvimento deste estudo, bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa selecionados para a recolha e tratamento de dados. Colàs (1992 citado por Aires, 2011) afirma que o desenvolvimento da educação do ponto de vista mundial interligou a investigação às práticas educativas. Assim sendo, o objetivo deste estudo é conhecer, compreender e identificar quais as práticas de Literacia Emergente que são utilizadas para promover nas crianças o desenvolvimento desta capacidade, quer a nível da conceptualização quer a nível da funcionalidade da escrita.

2.1. QUESTÕES DE ESTUDO

Para conhecer as práticas desenvolvidas no âmbito da Literacia Emergente, ao nível quer da conceptualização, quer ao nível da funcionalidade da linguagem escrita tomaram-se como ponto de partida as seguintes questões norteadoras:

1. O espaço da sala é promotor do desenvolvimento de práticas de literacia?
2. Que práticas levadas a cabo com intencionalidade poderão ser conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente?
3. Que dados permitem evidenciar na criança competências de Literacia Emergente?

2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo em conta a problemática que desencadeou este estudo, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, especialmente interpretativa. Denzin & Lincoln (1994 citado por Aires, 2011, p. 14) afirmam que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”. Neste tipo de estudo, o objetivo da análise é formulado do ponto de vista da ação, sendo esta uma ação que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele.” (Erickson, 1986 citado por Goyette & Boutin, 1994, p. 39). Esta metodologia permite-nos aceder a

diversas técnicas de recolha de dados, sendo que neste estudo serão utilizados três: entrevista, observação e a análise de documentos.

Para Almeida e Freire (2008), a metodologia qualitativa preocupa-se com a procura da “globalidade e da compreensão dos fenómenos” (p.111), dando ênfase à análise de carácter indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, o que se pretende é estudar a população sem a fragmentar e sem a descontextualizar, tendo o cuidado peculiar sobre os dados recolhidos e não sobre as teorias estabelecidas previamente. Segundo os autores, esta metodologia permite-nos compreender e descrever situações tendo em conta as diferentes situações. Tal será uma mais-valia, visto que foram criados diversos momentos para que o investigador pudesse proceder à recolha de dados. É uma metodologia que agrupa diversas estratégias de estudo que partilham determinadas características (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo o objetivo primordial do investigador é atribuir significado aos dados recolhidos, tendo em conta os saberes evidenciados pelas crianças, face às práticas que se foram desenvolvendo.

As questões de estudo não se estabelecem previamente, mas sim no decorrer do estudo, ou seja, durante a recolha de dados. Estes são recolhidos, normalmente, em contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais, sendo o investigador um instrumento de recolha de dados. Desta forma, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Bogdan & Biklen, 1994).

A metodologia qualitativa é uma metodologia flexível, quer do ponto de vista do plano de ação, como do da recolha de dados, podendo, por isso, ser ajustado consoante a fase em que se encontra a estudo (Carmo & Ferreira, 1998; Almeida & Freire, 2008). No presente estudo, os dados recolhidos através da observação e da análise de documentos são de carácter interpretativo. Segundo Denzin, 1994 (citado por Grau & Walsh 2003, p. 192) “a interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento (...). O significado, a interpretação e a representação estão profundamente interligados entre si”, tal foi de extrema riqueza, pois permitiu à estagiária aceder aos vários significados que as crianças possuem da escrita.

O tratamento dos dados será feito através da metodologia selecionada, tendo em conta quatro fatores: categorização, representação, validade e interpretação.

2.3. JUSTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O presente estudo foi realizado apenas nesta sala de jardim-de-infância (5 anos) por nesta acontecer a Prática de Ensino Supervisionada realizada pela estagiária, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. A escola situa-se em meio urbano, pertencente à rede pública do Ministério da Educação. O edifício é composto por três salas de jardim-de-infância, sendo uma sala de 3 anos, uma de 4 anos e uma de 5 anos, por uma sala de 1.º Ciclo e pela valência de apoio à família, no entanto pelos motivos anteriormente referidos este estudo diz respeito apenas à sala da faixa etária de 5 anos.

Sendo da rede pública, a sala possui um horário reduzido. Desta forma, no período da manhã a entrada é às 09h e a saída às 12h. No período da tarde as crianças entram às 13h30m e saem pelas 15h30m. Ainda que exista uma auxiliar de ação educativa para prestar apoio ao grupo, esse apoio não é dado em todo este horário, sendo que existem momentos em que a educadora é a única adulta na sala.

2.3.1. Caracterização da sala

De acordo com as observações feitas ao longo do estágio é possível afirmar que a funcionalidade da sala (disposição e organização), bem como as opções pedagógicas selecionadas pela educadora favorecem o desenvolvimento das práticas de literacia. A educadora realiza frequentemente atividades nesta área, pensadas e elaboradas por si, integrando nelas o contributo de outros agentes educativos sempre que se justifique. Sendo que a opção pedagógica utilizada é metodologia de trabalho de projeto, as crianças contactam com diversos projetos (e.g. As Abelhas e o mel; Vamos dar a volta ao mundo: conhecer os países), desta forma diversificam as suas pesquisas e enriquecem as suas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo.

No respeitante à organização da sala, esta encontra-se organizada por áreas de trabalho, convenientemente definidas e identificadas por: *área da garagem, área da casa, área de expressão plástica, área da leitura, área da pintura, área de informática e por uma área com mesas e cadeiras.*

Do ponto de vista da rotina, o grupo conhece-a bem, sendo muito autónomo e dinâmico, quer nas tarefas quer na organização dos espaços. Ao longo do dia as atividades possibilitam diversos momentos de trabalho e de brincadeira, quer livre quer orientada e planeada pela educadora. Todos os dias é escolhido um responsável do

dia, de acordo com a estrutura do mapa de presenças, que atribui tarefas a outros colegas, tendo, ainda, a função de supervisionar o grupo durante esse dia.

As práticas de literacia já existiam anteriormente (divisão silábica através do batimento de palmas e registo em diversos suportes: papel, quadro magnético), no entanto com a presença da estagiária, estas foram-se tornando mais intencionais e sistemáticas. Ocorriam como forma de complementar uma atividade, através de um registo elaborado de forma mais propositada (tentando abordar a funcionalidade e as conceções acerca da leitura e da escrita). Desta forma, elas sucediam consoante o desenvolvimento dos projetos e das atividades em que as crianças estavam envolvidas.

Inicialmente ocorreu esta intenção de despertar as crianças para estas práticas, mas com o passar do tempo, as próprias crianças foram revelando comportamentos que demonstravam o emergir destas práticas. Os registos livres começaram a surgir em diversos registos: quadro magnético, papel e verbalizações.

2.4. PARTICIPANTES NO ESTUDO

O estudo ocorreu numa sala de 5 anos, num grupo heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças, sendo que quinze são do género masculino e as restantes do género feminino. A grande maioria do grupo frequenta a instituição desde os 3 anos de idade, sendo acompanhados pela atual educadora. Durante o estudo a população foi sempre a mesma.

A educadora possui vinte e dois anos de serviço, passando cinco anos pela vertente do ensino especial. Acompanha o grupo desde os 3 anos de idade.

2.5. PROCEDIMENTOS

A recolha dos dados foi feita durante o decorrer da Pática de Ensino Supervisionada, no período de janeiro a maio de 2013. Inicialmente, numa conversa formal acerca do desenvolvimento do estágio, referiu-se à educadora qual a temática que se pretendia abordar com maior intensidade neste período, sendo que muitas das atividades iriam desenvolver-se neste âmbito.

Durante este espaço de tempo, todos os momentos de intervenção educativa foram planificados e pensados em conjunto com a educadora, existindo por isso cooperação. Depois da ação, esses momentos eram refletidos em conjunto. Existia, no

final de cada atividade, por parte da estagiária, uma análise pormenorizada dos dados recolhidos, através das verbalizações, dos registos e dos desenhos produzidos livremente pelas crianças.

Numa fase inicial, fomentou-se a curiosidade da criança, promovendo atividades dirigidas para a temática. Com o passar do tempo, as crianças foram evidenciando comportamentos que permitiram à estagiária perceber que estavam envolvidas no tema (e.g. registos em diversos suportes: quadro magnético, papel e verbalizações).

2.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para este estudo considerou-se a observação qualitativa naturalista sendo que esta é aberta e flexível, permitindo ao investigador conduzir a sua própria recolha de dados (Airés, 2011). Assim, para este estudo tiveram-se em conta diversos elementos de recolha de dados, nomeadamente: entrevista, observação, notas de campo, análise documental e fotografias de momentos significativos ao longo do decorrer do estudo.

Seguidamente, apresenta-se, de forma sucinta, cada uma delas.

2.6.1. Observação

Afonso (2006) afirma que através da observação, os dados são úteis e fidedignos, sendo que não estão influenciados pelas opiniões dos participantes. A observação que se teve em conta para este estudo foi a observação não estruturada. Para Cozby (1989 citado por Afonso, 2006) esta é utilizada quando:

(...) o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre pessoas, o modo como reagem aos eventos (...). (p. 93).

Desta forma, o investigador poderá recolher o máximo de dados, por forma a enriquecer a sua pesquisa. Ainda assim, o investigador interessa-se mais pelo processo de estudo do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem.

A observação ocorreu diariamente de forma direta e natural com os sujeitos, sendo que mesmo nos momentos de brincadeira livre as crianças demonstravam, através de atitudes e de verbalizações, práticas de literacia. Pretendia-se conhecer,

compreender e identificar quais as práticas utilizadas para promover a Literacia Emergente, sendo que a “voz” das crianças, forma-nos dando indicações óbvias e válidas acerca deste processo.

2.6.1.1. Notas de Campo

A nota de campo é composta por dois itens de carácter diferente: descritivo e reflexivo. O carácter descritivo diz respeito à preocupação em captar uma “imagem” através de palavras, ações, gestos. É uma parte longa, que representa o esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no seu campo de estudo. Incluem uma descrição pormenorizada dos intervenientes (físicos e materiais) bem como da organização do espaço, e descrição da atividade. A componente reflexiva diz respeito à forma como o investigador reflete sobre todo processo, ou seja, reflete sobre o método, sobre os conflitos e dilemas éticos que foram surgindo, bem como outras questões que possam advir do seu ponto de vista (crenças, valores, atitudes, preconceitos) (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, pretende-se recolher notas de campo que sejam significativas durante este estudo, quer no início, no decorrer ou na parte final, sendo estas que no demonstram a evolução da criança.

2.6.2. Entrevista semiestruturada

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que os dados recolhidos pelo investigador no seu universo de estudo “são elementos que formam a base da análise” (p, 149) e que simultaneamente são pistas e provas que, quando coligidos de forma cuidada, permitem interpretar e fundamentar a realidade estudada, permitindo, desta forma, o investigador re(pensar) e ajustar a sua ação junto da população estudada.

Assim, recorreu-se à entrevista, de forma a recolher dados reais da forma como a educadora pensa e age sobre a temática em estudo, garantindo fiabilidade dos mesmos (Carmo & Ferreira, 1998; Almeida & Freire, 2008). Optou-se pela entrevista semiestruturada, sendo que esta determina antecipadamente os temas, mas oferece flexibilidade durante o seu decorrer. O guião elaborado, bem como a transcrição da mesma, encontram-se nos anexos 1 e 2, respetivamente.

A recolha foi realizada junto da educadora responsável pela população em estudo e tinha como objetivo caraterizar o espaço no âmbito da literacia e conhecer

práticas conducentes ao desenvolvimento das competências de Literacia Emergente, verificando quais as competências evidenciadas pelas crianças.

Tal foi uma mais-valia, pois permitiu à estagiária aceder à perceção que a educadora atribui à temática em estudo, verificando a sua ação no desenvolvimento das crianças.

2.6.3. Análise de documentos

A análise documental é composta por diversos suportes, nomeadamente fichas de registo, registos fotográficos de escrita em diversos suportes da sala, como exemplo o quadro magnético. A análise documental é composta por diversos registos elaborados pelas crianças em diversos suportes.

A análise de documentos permite-nos aceder às conceções e evidências que cada criança possui no domínio da Literacia Emergente.

Para Bogdan e Biklen (1994) os documentos produzidos pelos sujeitos “são normalmente descobertos em vez de serem solicitados pelo investigador. Em algumas ocasiões os investigadores pedem às pessoas que os escreveram ou que outras pessoas os ajudem a produzir esse tipo de material” (p. 177). Este método de recolha de dados serve como complemento dos outros, acima descritos, sendo desta forma um complemento real da voz das crianças. Por um lado, eles ajudam-nos a compreender melhor as suas aprendizagens, por outro permitem-nos aceder às suas aprendizagens no domínio da Literacia Emergente.

2.7. VALIDADE E FIABILIDADE

Uma das grandes preocupações da metodologia qualitativa para o investigador prende-se com a validade e fiabilidade dos dados, sendo que seu carácter amplo, nem sempre permite sistematizar e organizar de forma mais coerente a informação (Airés, 2011). Para tal, e tendo em conta o carácter deste estudo optou-se por apresentar todas as fases do mesmo, o referencial teórico, assim como a forma como se obtiveram e trataram os dados. No decorrer do processo, os procedimentos deram-se sempre da mesma forma, planificação, observação/intervenção e análise dos dados.

A Fiabilidade preocupa-se com o problema de garantir “que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 259). Por sua vez, a validade diz respeito àquilo que o

investigador pretendia medir, desta forma, deverá fornecer conteúdo acerca do problema, de forma a responde-lo. A sua preocupação prende-se com a exigência de verificar se os seus dados “correspondem estritamente àquilo que pretendem representar, de modo verdadeiro e autêntico” (Goyette & Boutin, 1994, p. 68-69).

Neste estudo, e atendendo à sua natureza no que diz respeito à validade e fiabilidade, podemos afirmar que os dados são válidos e fiáveis naquela população, não podendo ser generalizados para representar outras amostras, sendo pois um estudo qualitativo não o permite (Bogdan & Biklen, 1994; Afonso, 2006).

Devido à natureza do estudo desenvolvido, os resultados não podem ser generalizados sendo este específico no tempo e no espaço. Desta forma, os resultados são diminutos devido ao pouco tempo de recolha de dados.

CAPITULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados agora apresentados foram recolhidos e selecionados de acordo com a natureza do estudo. O seu tratamento é realizado de forma simultânea, tendo em conta duas etapas: por uma lado a descrição e sistematização, por outro a análise dos mesmos. A sua apresentação é feita primeiro pelas práticas educativas incluídas na rotina diária, apresentando-se também dados alusivos ao espaço e aos materiais, seguidamente apresentam-se as atividades propostas ao grupo pela educadora e pela estagiária e, finalmente, os registos espontâneos produzidos pelas crianças. Estes estão divididos tendo em conta a sua relação com aspetos relacionados com a funcionalidade e conceptualização da escrita.

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A descrição que seguidamente se apresenta tem como função apresentar e descrever os dados recolhidos, analisando-os posteriormente. A análise descritiva tem por base, observações, registos variados e entrevista. As atividades propostas à população foram delineadas, previamente, tendo em conta a funcionalidade e conceptualização da leitura e da escrita, como seguidamente se apresenta. Os dados recolhidos estão subdivididos em duas fases, por um lado as práticas do educador, referenciando princípios inerentes às mesmas, estratégias utilizadas, intencionalidade e, seguidamente o seu papel face às crianças, verificando o seu desempenho no processo de observação e escuta das necessidades das crianças. Para tal, serão apresentadas as atividades realizadas com a população. Finalmente serão apresentadas as evidências demonstradas pelas crianças no decorrer do estudo.

3.1.1. As práticas educativas incluídas na rotina diária

No decorrer do estudo, verificou-se que existem práticas conducentes à promoção da Literacia Emergente, visto que as crianças, frequentemente, contactam com o código escrito.

A educadora do estudo demonstra conhecimentos acerca da Literacia Emergente evidenciando a sua responsabilidade na promoção de práticas que valorizem a transversalidade do currículo, como demonstra a verbalização seguinte:

A literacia é a capacidade que o ser humano tem ou as crianças têm de jogar com as letras, de jogar com as palavras e fazerem construções. (...) Uma das áreas que gosto muito de trabalhar é o conhecimento do mundo, mas dou muito enfoque à área da linguagem e da matemática. (...) A área principal para mim é conhecimento do mundo, mas depois todas as áreas vão interligar-se. Eu não trabalho por áreas, não é. (...). A minha metodologia é transversal, não é? Não vou hoje trabalhar literacia, amanhã vou trabalhar matemática, não. Aproveito todas as situações, para interligar, mas claro que a literacia nós estamos sempre. Todos os meus grupos sabem conversar, têm bom vocabulário, têm, pronto, uma construção frásica muito muito boa, pronto, porque nós promovemos muito essa área. Geralmente [as atividades] partem sempre das crianças, mas se eu quiser provocar alguma situação para obter, observar determinadas competências sou eu que as planifico e que as construo. (...) Para fundamentar a sua prática recorre a: documentação sem ser só legislação, tem a ver, também, com coisas que sai no Ministério da Educação, recorro às brochuras, que eu acho que são instrumentos valiosos para a nossa prática, alguma bibliografia.

Para fundamentar a sua prática, a educadora reconhece as competências do grupo e reflete acerca da sua ação, recorrendo a documentos normativos que a sustentem. A verbalização permite-nos ainda concluir que a educadora age com intencionalidade educativa na medida em que reflete acerca das necessidades do seu grupo (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009; ME/OCEPE, 1997).

Neste sentido, as práticas evidenciadas demonstram que a educadora privilegia todas as áreas do saber, contemplando momentos que permitam às crianças envolver-se com o código escrito de diversas formas (ME/OCEPE, 1997). Uma das situações que acontece todos os dias no período da manhã é a que a seguir se descreve:

As crianças estão sentadas na manta. O responsável levanta-se e aproxima-se do quadro magnético. Através das letras magnéticas escreve o seu nome e o dia da semana. . Seguidamente dirige-se até ao calendário, e coloca o destacável que corresponde ao dia da semana, escrevendo-o e rodeando-o posteriormente.

No momento seguinte, aproxima-se da janela e observa o tempo, registando-o, e lendo-o para todo o grupo. Pela ordem do quadro das presenças, chama cada menino para marcar a sua presença, e quando algum menino falta, é ele quem marca a respetiva falta. No final, procede à contagem do grupo, para colocar o número de meninos que vieram à escola e aqueles que faltaram. À tarde volta a observar o tempo, registando-o e lendo-o novamente para todo o grupo. Após a leitura identifica as diferenças e as semelhanças do período da manhã com o da tarde.

Nota de Campo 23 de maio de 2013

A figura 1 ilustra a nota de campo apresentada. A mesma evidencia que as crianças contactam com o código escrito em diferentes formatos, criando-se assim um ambiente encorajador e estimulante para a utilização real da escrita (Fernandes, 2005; Mata 2010). Este momento da rotina permite às crianças o envolvimento com o código escrito, o que permite que a criança vá evoluindo nas suas conceções (Mata, 2008). Com efeito nas suas práticas a educadora estabelece um contexto de “cultura escrita” criando oportunidades para que as crianças atribuam, gradualmente, significado ao que está escrito, conforme as suas diversas competências.

O suporte permite à criança a manipulação do código escrito de diferentes formas, visto que está exposta aquele código escrito em forma de letras, de números e de símbolos. Tal permite que as crianças se vão apropriando da escrita e das suas características e convenções, visto serem ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades de escrita e que promovem o seu contacto e exploração (Mata, 2008).



Figura 1- Elementos da rotina: Quadro magnético, Calendário e Quadro das presenças

3.1.2. Os Espaços e os materiais

No que diz respeito ao espaço, a educadora do estudo considera-o promotor do desenvolvimento da Literacia Emergente, tal como podemos verificar na verbalização que a seguir se apresenta:

Tento sempre que o espaço seja ilustrativo, que estejam áreas bem definidas, com imagens, com palavras à associar a essa imagem, (...) que haja simbologia que a criança possa identificar todas as áreas do espaço educativo, pronto da sala de aula. Organizo sempre de acordo, também, com as motivações. Numa fase inicial, não é, vou organizar contemplando várias áreas, mas depois com o decorrer do trabalho essas áreas podem ser alteradas em prol de outras que podem vir a surgir, mas sempre com as mesmas estratégias. Sempre ali a simbologia ali a ilustrar. Procuro que a simbologia (...) seja fácil para a criança identificar.

A simbologia associada às várias áreas do espaço onde decorreu o estudo é para as crianças de fácil acesso, no entanto não lhes é significativa, visto não decorrer das suas motivações e/ou interesses. É importante que esta surja de projetos ou tarefas decorrentes do dia-a-dia das crianças para que esta lhes possa ser significativa (Mata, 2008).

Neste estudo, as áreas do espaço educativo são áreas bem definidas, flexíveis e de fácil acesso às crianças, que possibilitam aprendizagens significativas as crianças. No decorrer do mesmo surgiram vários momentos em que o espaço foi moldado em prol da atividade. Tal atitude por parte da educadora revela a sua capacidade de refletir acerca das motivações e interesses das crianças, integrando-os na sua prática diária (Ferreira, 2000).

No que se refere aos materiais, estes são alusivos ao código escrito, geralmente estruturados, estão disponíveis para que a criança os possa utilizar quando pretender. Tal, revela-se uma mais-valia para a aprendizagem da criança, na medida em que esta tem oportunidade de os manipular, explorando-os e utilizando-os nas suas brincadeiras (Bassedas, Huguet & Solé, 1996).

No presente estudo os materiais mais provenientes do quotidiano não existem com tanta frequência o que se revela um fator de empobrecimento para a população do estudo pois, estes estão carregados de simbologia e funcionalidade do ponto de vista da Literacia Emergente (Mata, 2008).



Figura 2- Imagem da etiquetagem do espaço e materiais de fácil acesso às crianças

3.2. ATIVIDADES

Seguidamente apresentam-se as atividades planeadas pela educadora e pela estagiária. Estas surgem da observação do grupo e da intencionalidade definida de modo a enriquecer os projetos e as aprendizagens deles decorrentes. Todas as atividades apresentadas enquadram-se no âmbito da Literacia Emergente, embora as aprendizagens evidenciadas se coadunem com as outras áreas do saber.

3.2.1. Atividade 1: A abelha rainha

A atividade apresentada surge do projeto que estava a decorrer há algum tempo, na sala – *As abelhas e o mel*. Articula-se com outros áreas de conteúdo e domínios do saber. As crianças pintaram a imagem de uma abelha e, posteriormente, tiveram que procurar em revistas as letras que compõem o vocábulo *Abelha* para colarem no seu trabalho (anexo 3). No *placard* estava afixada essa mesma palavra que servia de suporte visual às crianças.

A atividade decorreu na área de mesas e cadeiras, sendo que as crianças estavam organizadas em grupos de 4 por mesa. Quando tiveram que procurar as letras, dirigiram-se apenas a uma mesa, pois nela estavam expostas várias letras de que necessitavam.



Figura 3- Registo da procura de letras que compõem a palavra *Abelha*

A maioria das crianças revelou um conhecimento acerca das letras que compunham a palavra e rapidamente a construíram. Relativamente à figura 3, pode-se afirmar que o envolvimento com o código escrito é tão alargado, que algumas crianças identificam letras maiúsculas de minúsculas, nomeadamente a letra *H* embora no *placard* todas as letras escritas eram maiúsculas e a criança seleciona uma minúscula. Esta situação leva-nos a pensar que a criança tem tido oportunidade de contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, pois o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras e a identificação de algumas palavras, permitiram, à criança uma apropriação do código escrito cada vez mais específico (ME/OCEPE, 1997).

O espaço amplo, organizado e diferenciado permitiu a interação entre os grupos e foi facilitador de oportunidades, na medida em que as crianças tiveram a possibilidade de autonomamente se movimentarem na sala, recorrendo aos elementos de expressão plástica de forma a construir a sua atividade (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

3.2.2. Atividade 2: A Receita

Esta atividade surge com o culminar do projeto anteriormente referido. Para tal, realizou-se um *atelier* de culinária, tendo por objetivo confeccionar uma receita que levasse o ingrediente mel. Do ponto de vista do estudo, idealizou-se uma tarefa que visasse o nível de cada criança face à escrita. Assim procedeu-se à elaboração de um registo (anexo 4) que servia como síntese de aprendizagens. Nele as crianças tiveram que registar os ingredientes utilizados pela ordem da receita, e depois escreviam, à sua maneira o nome de cada um, facultando, posteriormente a palavra escrita. Seguidamente, apresentam-se alguns exemplos que demonstram o desenvolvimento

da consciência fonológica destas crianças, assim como a associação entre o escrito e o oral. Demonstra, ainda, que quando têm oportunidade para interagir, brincar e refletir sobre as diferentes produções gráficas, as crianças evoluem nas suas conceções gráficas (Mata, 2008).

Esta atividade decorreu na área de mesas e cadeiras, sendo que na mesa as crianças tinham todo o material de que necessitaram para esta atividade (marcadores).

Representação Gráfica	Nível face à escrita
	<p>Escrita pré-silábica- A criança revela uma escrita que não obedece a critérios linguísticos.</p>
	<p>Escrita silábica- Nesta fase, a escrita é orientada por critérios linguísticos, sendo a unidade do oral representada pela sílaba. Nesta fase, a escolha das letras é arbitrária, e apenas algumas são utilizadas. A criança não transcreveu as palavras corretas, mas estas seriam, respetivamente: ovos, açúcar, óleo, natas, mel, farinha e fermento, tal como mostram os exemplos seguintes.</p>
	<p>Escrita alfabética- A escrita é orientada por critérios linguísticos. A criança pode transmitir a unidade do oral através da sílaba ou chegar mesmo aos fonemas- escrita alfabética. Nesta fase, a escolha das letras não ocorre arbitrariamente.</p>

Tabela 1- Registo da receita

No estudo as crianças pareciam envolvidas, motivadas e interagiram, demonstram-se envolvidas, com iniciativas próprias. Neste sentido o tipo de escrita produzido evidencia que as crianças reconhecessem e escrevem algumas palavras e possuem conhecimento acerca do reconhecimento e escrita de palavras e de algumas convenções gráficas (ME, 2010).

As crianças estavam dispostas por mesas, e tal distribuição permitiu entre elas conversar e discutir acerca da atividade, bem como das suas diferentes concepções acerca do código escrito.

3.2.3. Atividade 3: O meu mar

Na sequência da semana da leitura, as crianças ouviram histórias contadas por outros professores alusivas ao tema Mar. Do ponto de vista do estudo traçou-se uma atividade que permitisse ao educador e à estagiária verificar a fase da escrita de cada criança, de modo a observar a sua evolução. Desta forma, cada criança desenhou os elementos que compunham o seu mar. Depois, pintou a sua folha com tinta azul. No final, organizaram o seu mar, na folha que simbolizava o mar. Para terminar a tarefa, foi pedido que cada criança escrevesse o nome desses mesmos elementos.

Ainda que a atividade envolvesse diferentes momentos (desenho, pintura, recorte, colagem e escrita) ela decorreu maioritariamente na área de mesas e cadeiras.



Figura 4- Registo da representação individual: O meu mar

A presente atividade foi construída e organizada totalmente por cada criança, sendo que o papel do adulto foi o de organizar o tempo e o espaço, permitindo desta forma, respeitar o ritmo de cada criança (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

No respeitante à segunda figura, esta remete-nos para competências no âmbito da literacia cada vez mais complexas, isto porque quando a criança dispôs os elementos que caracterizam o seu mar, a estagiária perguntou à criança:

Estagiária: Porque não colocas os elementos do teu mar, dispostos em toda a folha e, estás apenas a utilizar essa parte?

Criança 1: Porque os peixes andam todos juntos.

Estagiária: Sabes que nome se dá aos peixes, quando eles andam todos juntos?

Criança 1: Não, não sei (encolhendo os ombros).

Estagiária: Cardume. A um conjunto de peixes, chama-se cardume.

Este diálogo alerta-nos para a construção do conceito de cardume. Do ponto de vista da Literacia Emergente, esta é uma noção importante, pois quando as crianças frequentam o ensino formal, já possuem algumas noções, neste caso nomes coletivos, que depois irão aperfeiçoar (Santa Casa da Misericórdia de Cascais, 2006). É neste clima de comunicação que se favorece o domínio e o enriquecimento da linguagem oral, que a criança através da realização de atividades identifica a funcionalidade do código escrito, bem como a construção de aprendizagens no âmbito da morfologia - classe de palavras - (Cunha & Cintra, 2005).

Nesta atividade, as crianças tiveram oportunidade de se movimentar pela sala, procurando os materiais de que necessitavam para cada momento da atividade. O facto de as áreas estarem bem organizadas e diferenciadas, permite que as crianças realizem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

Pela atividade, parece-nos que o espaço estava organizado de forma estável, permitindo à criança momentos diversificados, estimulantes e coerentes favorecendo, assim, a sua aprendizagem (Borràs, 2002).

3.2.4. Atividade 4: Os queijos

Esta atividade surge na sequência do novo projeto desenvolvido na sala - *Vamos dar a volta ao mundo: conhecer os países*. Sendo que se estava a abordar o país França, contextualizou-se os seus elementos mais característicos, procedendo-se a uma visita a um hipermercado onde as crianças tiveram oportunidade de visualizar alguns queijos franceses bem como os seus nomes. Para registar o momento procedeu-se a uma ficha de registo (anexo 5) que permitiu que cada criança registasse o nome dos queijos à sua maneira e só depois é que se facultava a palavra.

A atividade decorreu na área de mesas e cadeiras, no entanto as crianças procuravam as letras da palavra *queijo* na área da casinha e transcreveram os nomes dos queijos que estavam expostos na área de expressão plástica.

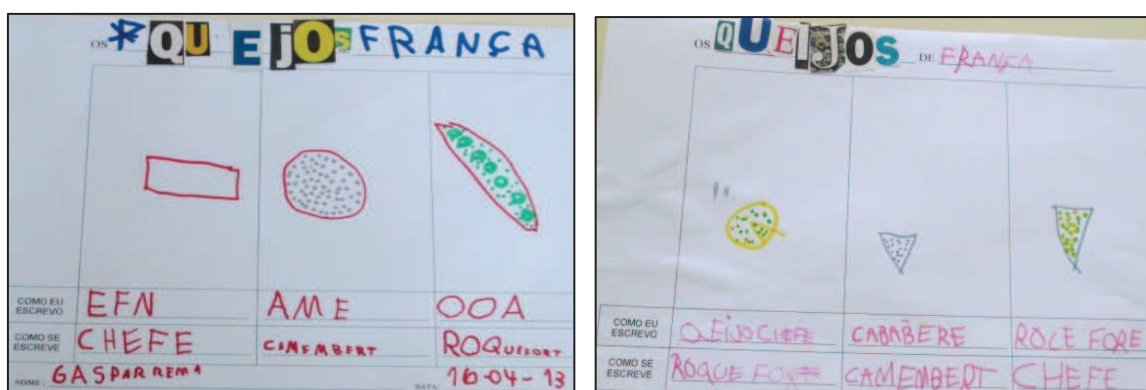


Figura 5- Ficha de registo de duas crianças com diferentes níveis de escrita

A destacar que com esta atividade não se teve em conta o facto de as palavras pertencerem a vocabulário da língua francesa, pois em causa estava apenas a manipulação do código escrito alfabético e não a especificidade da ortografia da língua Portuguesa. Pretendia-se, sobretudo, que as crianças reproduzissem a partir do discurso oral a representação escrita do nome dos queijos.

Na atividade, como ilustra a segunda imagem, a transcrição dos nomes dos queijos, não está por ordem. Tal ocorreu porque cada criança desenhou livremente, sem nenhuma obrigatoriedade, os queijos. Depois, quando se afixaram os cartões com os nomes dos queijos, estes não respeitavam a ordem de todas as crianças, o que não facilitou na transcrição, pois algumas crianças tiveram dificuldade em orientar-se. O educador deve organizar o espaço e o tempo pedagógico de modo a respeitar cada criança (ME/OCEPE, 1997), mas tal não aconteceu nesta atividade. Assim, esta situação foi um erro, por parte da educadora e da estagiária, o que induziu as crianças ao erro.

No que se refere ao espaço, esta atividade sugere-nos que este é adaptável de modo a facilitar as aprendizagens das crianças. Tal revela-nos que o espaço é diferenciado o que permite que seja bem identificado pelas crianças tanto a nível da sua função principal como das atividades que nele se realizam (Zabalza, 1998).

3.2.5. Atividade 5: A pizza

Ainda na sequência do projeto referido acima, mas no conhecimento de outro país, Itália, procedeu-se a uma saída desta, vez à pizaria. As crianças tiveram acesso a visualizar a confeção de uma *pizza*, desde a massa até à sua saída no forno. Posteriormente, na sala, as crianças registaram este momento através de uma ficha de registo (anexo 6). A ficha continha a particularidade de ter o nome dos ingredientes tapado. As crianças desenhavam os ingredientes da *pizza* e, posteriormente, escreviam como sabiam. No final, tinham acesso à palavra. Tal momento decorreu na área de mesas e cadeiras.

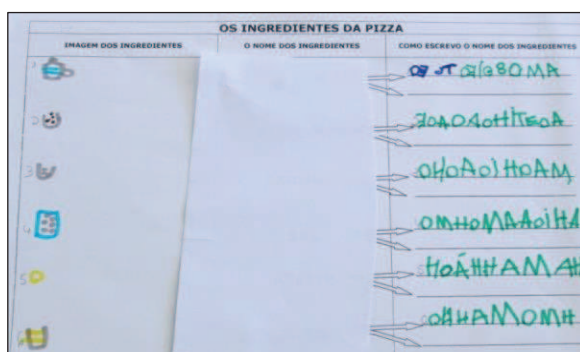


Figura 6- Ficha de registo dos ingredientes da *pizza*

Através desta atividade foi possível à estagiária, identificar as fases do desenvolvimento de cada criança. A imagem permite-nos afirmar que a criança está num nível de escrita pré-silábica, pois utiliza um conjunto de caracteres que repete inúmeras vezes sem deixar espaço entre eles (Teberosky & Colomer, 2003).

Perante tal atividade, a educadora e a estagiária tiveram o papel de estimular e apoiar a criança, para que esta possa evoluir nas suas convenções gráficas (Mata, 2008).

Nesta atividade as crianças estavam dispostas nas mesas em grupos de 4. Tal disposição favorece o envolvimento das crianças, na medida em que entre si puderam conversar e discutir acerca das suas diferentes conceções, o que é de extrema

importância pois permite-lhes evoluir nas suas concepções (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

3.2.5.1. Quais os sons das palavras?

A atividade da pizaria teve continuidade no dia seguinte. Desta forma, numa tela foram afixadas as imagens de farinha, molho (de tomate), fermento e milho (ver anexo 7). Posteriormente foi pedido que cada criança escrevesse essas mesmas palavras à sua maneira. Para finalizar a atividade, foi distribuída uma ficha de registo (anexo 8) onde cada criança registava o número de letras de cada palavra e, no final rodeava a respetiva palavra.

O espaço, onde decorreu a atividade foi diversificado, num primeiro momento foi utilizada a zona de expressão plástica, depois as crianças recorreram apenas à área de mesas e cadeiras. Enquanto escreviam os ingredientes as crianças estiveram em grupos de 4, posteriormente, no momento da ficha de registo as crianças estavam a pares.

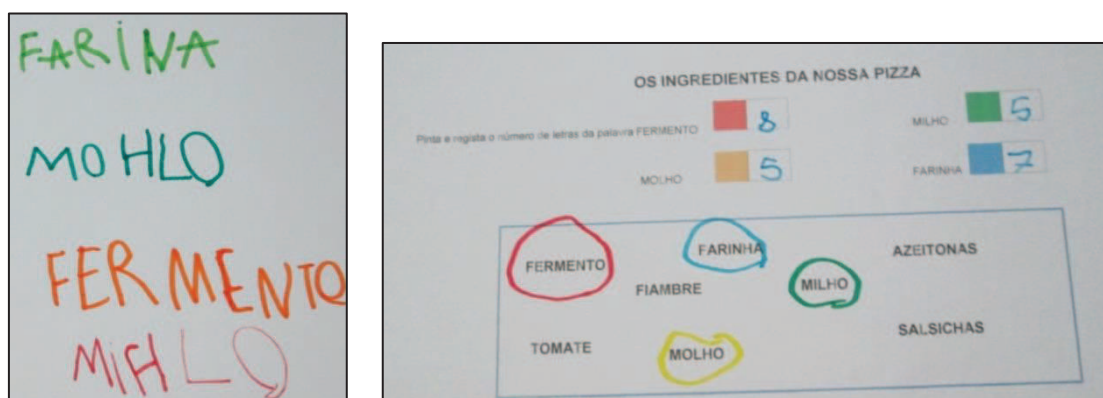


Figura 7- Ficha de registo: Os ingredientes da nossa pizza

As imagens sugerem-nos que as crianças, ainda que não possuam uma escrita ortográfica, já possuem noções complexas acerca do mesmo nível. As crianças têm tido oportunidade de contactar e interagir com o código escrito (Mata, 2008), o que favorece a aprendizagem da criança, pois quando esta chega ao ensino formal, já possui noções elaboradas que mobilizam para o ensino formal (ME/OCEPE, 1997).

Estas duas atividades levam-nos a crer que embora as crianças sejam da mesma faixa etária e, tendo acesso às mesmas oportunidades do ponto de vista pedagógico, as evidências demonstram que as crianças do grupo encontram-se em níveis de desenvolvimento no âmbito da Literacia Emergente diferentes.

Mais uma vez, o espaço foi um elo importante entre a atividade e a criança, revelando-se desta forma promotor de aprendizagem. Inicialmente as crianças estiveram em grupo, o que lhes permitiu conversar acerca das suas diferentes conceções. Depois, quando estiveram a pares, a estagiária teve mais tempo para cada par, de modo a acompanhar cada criança nas suas aprendizagens e a apoiá-las nas suas decisões (Zabalza, 1998).

3.2.6. Atividade 6: O meu vaso de flores

Esta atividade surge da abordagem a um país do continente Africano- África. Neste país os padrões são uma constante, desta forma foi proposto às crianças elaborarem o seu vaso de flores. Para tal, as crianças escolheram o padrão do seu vaso, decorando-o em seguida. Depois picotaram a imagem colaram em papel A3, e desenharam as suas flores. Para finalizar escreveram à sua maneira a frase *Vaso de flores*, e posteriormente transcreveram a frase facultada pela estagiária. A atividade decorreu na área de mesas e cadeiras, ainda assim as crianças tinham a possibilidade de ir a cada área recolher os elementos de que necessitavam (tesouras, cola, marcadores, lápis de cor).



Figura 8- Construção da imagem: O meu vaso de flores

Através das imagens, parece-nos que as crianças possuem conceções distintas acerca da escrita. A primeira imagem remete-nos para um nível mais complexo da escrita sendo que a criança tem noção de que o que escreveu é uma frase, separando, por isso, as palavras. No entanto, existem grafemas que são substituídos por outros (V pelo F e S pelo Z). O facto de as duas consoantes serem fricativas dentais pode influenciar a criança nesta escrita, sendo que o *F* é uma consoante fricativa surda e o *S* uma consoante fricativa sonora (Freitas, Alves &

Costa, 2007). Talvez pelo facto de a criança não ter interiorizado tal diferença, produza uma escrita desta natureza.

A criança possui um nível de escrita alfabética, sendo que escreve mais ou menos uma letra por cada fonema e a sua escrita já está quase correta, ainda assim não respeita totalmente as regras ortográficas (Teberosky & Colomer, 2003; Martins & Niza, 1998). São estas experiências que permitem à criança construir as suas regras gramaticais - gramaticalidade (Freitas & Santos, 2009) e apropriar-se do código escrito (Ferreiro & Teberosky, 1986).

A segunda imagem sugere-nos que a criança possui um nível de escrita silábico, mas já em transição para a fase seguinte – escrita alfabética. Nesta fase, a criança aquando da escrita de frases, não separa as palavras e representa algumas palavras apenas por uma letra (Teberosky & Colomer, 2003). Para escrever a frase *vaso de flores* a criança escreve: VASDFLR, sendo que as letras que faz corresponder à palavra Flor são *FLR*. Quando as escrevia a estagiária questionou-o:

Estagiária - *Como sabes que depois do F vem o L?*

Criança 1- *Pelo som.*

Tal verbalização revela um bom desenvolvimento da consciência fonológica bem como um conhecimento bastante alargado com o código escrito. Estas atividades permitem que a criança construa uma manipulação dos sons - oralidade - eficaz, permitindo igualmente que a criança adquira, uma capacidade de ler e escrever bem (Viana & Teixeira, 2002).

A nível do espaço, este revelou-se promotor de aprendizagem. Inicialmente as crianças pintaram o seu vaso, recortando-o posteriormente. Em cada uma destas etapas as crianças de forma autónoma recorriam ao material de que necessitavam. O espaço organizado e autónomo, permitiu que as crianças se movimentassem de forma independente, ampliando desta forma as suas experiências (Borràs, 2002).

3.2.7. Atividade 7: A funcionalidade da escrita

Os registos que seguidamente se apresentam sugerem-nos a percepção que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e da escrita. As perguntas de partidas para esta tarefa foram: *nome*; *o que é*; *para que serve* e *o que está escrito*. Os elementos selecionados são de natureza distinta, por um lado são comuns do

quotidiano das crianças por outro não são tão comuns. No entanto estas situações surgem pelo facto de as crianças se interessarem pela observação e reflexão da escrita que encontram em diferentes ambientes formais e informais.

Este momento decorreu na sala de reuniões da instituição, somente com a estagiária e a criança. Inicialmente, a criança manifestava-se um pouco inibida, mas rapidamente se envolvia no diálogo estabelecido.

	Nome	O que é	Para que serve	O que está escrito
Rótulo de garrafa de coca-cola (Criança 1)	<i>Papel da coca-cola</i>	<i>Papel</i>	<i>Para saber que é uma garrafa de coca-cola</i>	<i>Diz coca-cola com gás, a quantidade, porque tem ali um litro (apontou para o número um)</i>
Bula de medicamentos (Criança 2)	<i>O nome não sei, mas sei que vem nos medicamentos</i>	<i>Papel</i>	<i>Para sabermos como tomamos, as horas e a quantidade</i>	<i>Está escrito a data (apontou para a data de revisão)</i>
Fatura da Água (Criança 3)	<i>Papel do Multibanco</i>	<i>Papel</i>	<i>Papel que nos dá o multibanco</i>	<i>Serve para pagar a televisão, para nós vermos os desenhos animados</i>
Bilhete de Comboio (Criança 3)	<i>Papel de recibo</i>	<i>Papel</i>	<i>Não sei, mas acho que é de pagar alguma coisa</i>	<i>Este símbolo é do judo, por isso deve de ser de pagar o judo</i>
 (Criança 2)	<i>Bilhete, mas não sei do que é</i>	<i>Bilhete de papel</i>	<i>Para ir de Tomar a Lisboa</i>	<i>Tomar, Lisboa, a data, ah e também quanto custa</i>

Tabela 2- Registo da análise de situações de escrita

As verbalizações das crianças parecem-nos evidenciar que as crianças atribuem diferentes significados à escrita. As crianças identificam os elementos mais comuns do seu quotidiano (rótulo de coca-cola) já os que não lhes são tão familiares têm dificuldade em identificar (fatura da água e bilhete de comboio).

A criança 2 revela competências acerca da funcionalidade da escrita, atribuindo-lhe significado. O contacto precoce com o diferente suporte escrito, permite à criança compreender que a escrita em diversos suportes corresponde a diferentes conteúdos de escrito. No entanto, a criança 3 evidencia conhecimentos mais simples acerca da funcionalidade. Tal permite-nos afirmar que esta não teve oportunidade de interiorizar regras e aspetos relacionados com a funcionalidade da escrita (Martins & Niza, 1998).

Relativamente à funcionalidade dos diversos objetos/documentos, esta atividade sugere-nos, ainda, que antes do ensino formal as crianças formulam hipóteses sobre a escrita, os diversos suportes e as respetivas mensagens. Contudo, só evoluem em tais hipóteses através das oportunidades que lhes são criadas no quotidiano (ME/OCEPE, 1997).

No que se refere ao espaço, ainda que as crianças se tenham demonstrando à vontade no diálogo estabelecido com a estagiária, o espaço extra-sala revelou-se inicialmente uma barreira. A atividade deveria ter sido desenvolvida no ambiente da criança, ou seja, na sua sala, por forma à criança estar familiarizada com o espaço.

3.2.8. Atividade 8: Cartões com diferentes séries

Foram apresentados às crianças alguns cartões (com letras, números e letras e números) e perguntado se estes se podiam ou não ler e porquê? Esta atividade decorreu na sala, na área da manta.

Cartão com série PPPP

Criança 1: Não, por tem 4 letras iguais;

Criança 2: Pode ler-se, mas não é para ler porque são 4 P seguidos e assim não se lê.

Cartão com série OTB

Criança 1: Serve porque não tem nenhuma letra igual.

Criança 2: *Dá para ler, porque tem 3 letras e nenhuma é igual, mas não é nenhuma palavra.*

Cartão com série AT

Criança 1: *Não, não dá para ler, porque só tem duas letras.*

Criança 2: *Dá, têm letras.*

Cartão com série A123

Criança 1: *Não, porque só tem uma letra. Os outros são números e os números não se leem.*

Criança 2: *Sim, tem uma letra que é A. E depois tem 3 números pode ler-se 1, 2, 3. Ou então 12 e 3. Ah, espera também dá 123.*

As verbalizações da criança 1 revelam que as crianças admitem que para que se possa ler é necessário que os cartões obedeçam ao princípio da quantidade mínima ao afirmar que no cartão com série AT “não dá para ler, porque só tem duas letras”, bem como ao princípio da qualidade visto terem a preocupação de que letras iguais não se possam ler (Martins, 1991; Mata, 2008).

No que diz respeito à criança 2, esta revela conhecimentos mais complexos acerca da possibilidade da leitura, admitindo as combinações entre os diferentes caracteres. Desta forma, a criança teve a possibilidade de ordenar o seu universo gráfico, visto contactar com outros suportes de leitura (Martins & Niza, 1998).

O espaço da atividade revelou-se facilitador de aprendizagens. As crianças estavam envolvidas no seu ambiente natural, estando por isso mais à vontade. Tal espaço foi utilizado, visto a área das mesas e cadeiras estar a ser utilizado. Nesta atividade o espaço facilitou e permitiu criar oportunidades múltiplas de aprendizagens às crianças do estudo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Contudo, a

área onde a atividade decorreu é um espaço que contempla aspetos relacionados com a leitura e a escrita, sendo que é nele que está exposto o calendário e o quadro das presenças; as crianças ouvem histórias e conversam e discutem sobre os diversos assuntos.

3.3. REGISTO ESPONTÂNEO

O espaço que seguidamente se apresenta é destinado à apreciação de registos espontâneos produzidos pelas crianças do estudo. Estes surgem em diversos suportes: notas de campo, registo em papel e quadro magnético e são apresentados tendo em conta aspetos relativos à funcionalidade e a conceptualização da escrita.

3.3.1. Funcionalidade

Os registos que seguidamente se apresentam dizem respeito à funcionalidade que as crianças possuem acerca da escrita. Quando a criança é envolvida em situações funcionais e reais da escrita associadas ao quotidiano vão interiorizando conhecimento acerca da funcionalidade e da mensagem associada ao código escrito (Mata, 2008).

3.3.1.1. Nota de Campo: 23 de janeiro

As crianças estavam distribuídas pelas áreas da sala a brincar livremente. A estagiária estava atenta à mesa do grupo de expressão plástica.

As crianças estavam na mesa a realizar tarefas livres, de expressão plástica. A criança 1 desenhou um computador e disse: *Este sou eu quando vou ao facebook*. A criança 2 disse: *eu sei como é que se escreve facebook* (verbalizou): F-C-E. Rapidamente a criança 3 disse: *Não, não. Falta o A*. Seguidamente, a criança 4 interrompeu e disse: *E depois é book*.

Nota de Campo 23 de janeiro, 2013

Com a ajuda de todos a palavra foi bem construída. É importante ressaltar que esta situação foi resolvida somente pelas crianças sem a ajuda de nenhum adulto, apenas pela sua memória visual, que lhes permitiu aceder à palavra. Os intervenientes possuem um conhecimento alargado quer com as novas tecnologias e linguagem específica, quer com o código escrito. Cada vez mais as crianças contactam, precocemente, com as novas tecnologias, o que é fundamental, pois estas são formas de linguagem e situações desencadeadoras de múltiplas aprendizagens, nas diversas áreas do saber (e.g. abordagem ao código escrito, matemático, na expressão plástica, musical, entre outras) (ME/OCEPE, 1997).

Esta situação permite-nos afirmar que as crianças serviram-se da sua memória visual para construir a palavra *facebook*. Tal ocorreu vistos as crianças contactarem frequentemente com o código escrito, e, progressivamente isso lhes permite ir estruturando e evoluindo nas suas convenções gráficas (Mata, 2008).

3.3.1.2. Nota de Campo: 14 de fevereiro

Para culminar o projeto *As Abelhas e o Mel*, surgiu um *atelier* de Culinária, através de uma receita de bolo de mel, trazida de casa. Antes de confeccionarmos o bolo ocorreu uma exploração em torno da receita, bem como de outras levadas pela estagiária. Para tal, foram apresentados às crianças vários livros de receitas, bem como receitas em folhas soltas. As crianças foram questionadas: *O que é uma receita?*

Uma receita diz os ingredientes, a confeção e os utensílios (Criança 1)

Uma receita leva os ingredientes (Criança 2)

Também diz como fazemos (Criança 3)

Nota de Campo 14 de fevereiro, 2013

As verbalizações sugerem-nos que as crianças estão habituadas a contactar com livros de receitas, conhecendo por isso a sua estrutura. Evidenciam vocabulário complexo, bem como novos conceitos. A exploração da receita de forma informal permitiu que a criança estivesse exposta ao impresso, atribuindo significado à funcionalidade da escrita que mais tarde mobilizaram para o ensino formal (Mata, 2004; Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

3.3.1.3. Registo em papel

Uma criança estava num momento de brincadeira livre, na área de expressão plástica quando elaborou o presente desenho. Depois de o elaborar, dirigiu-se até à estagiária e entregou-o para que esta o pudesse guardar. Desta forma, ocorreu o seguinte diálogo:

Estagiária- *O que desenhaste?*

Criança 1- *Desenhei o mapa, para quando eu for grande ir fazer esta viagem.*

Estagiária- *E o que queres ver nestes países?*

Criança 1 – *Então eu vou sair de Portugal, vou para em África para ver os leões, depois vou para a China e lá vou ver o urso branco. Depois vou para o Japão, para ver o Karaté Chinês e voltou para a China para poder ir para a Austrália. Lá eu quero ver os cangurus e depois volto para Portugal.*

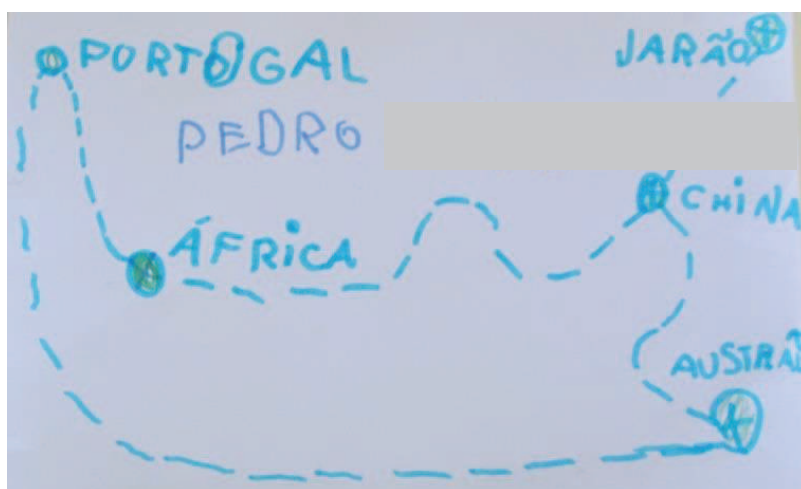


Figura 9- Registo em suporte papel: A minha viagem

Esta imagem demonstra um grande envolvimento com o código escrito. Tal envolvimento ocorre por parte da curiosidade natural da criança. Não é uma criança incentivada pelos pais ou por irmãos mais velhos, é mesmo pela sua curiosidade natural.

A criança fez tentativas de escrita, próximas do modelo, escrevendo com intencionalidade. Tais concepções evidenciadas pela criança são de extrema importância, pois influenciam diretamente a forma como a criança vai aprender a ler e a escrever aquando da sua entrada no 1.º ciclo (ME/OCEPE, 1997).

3.3.2. Conceptualização

Os registos apresentados seguidamente dizem respeito às produções das crianças ao nível da conceptualização. Pelas imitações que vão fazendo com o código escrito, as crianças vão-se apercebendo das suas características e vão cada vez mais sentir-se desafiadas, inicialmente, a escrever palavras que lhe são significativas e, posteriormente, outras que vão descobrindo. É através destas descobertas que a criança evolui nas suas concepções e se apropria de regras e características específicas da leitura e da escrita (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

3.3.2.1. Registo através de letras soltas

A presente verbalização surge do registo de papel anterior. Enquanto explicava à estagiária os países do seu desenho, e quando abordou o país Portugal, a criança referiu não saber escrever o nome do país corretamente, verbalizando:

Eu não sei como se escreve Portugal. Não sei se se escreve com O ou com U. Eu escrevi com O, mas acho que é com U, porque às vezes escrevemos algumas palavras com O e lê-se U.

Mais tarde, espontaneamente, a criança dirigiu-se até uma caixa com letras, levada dias antes pela estagiária, e escreveu a palavra *Portugal*, utilizando a letra U.



Figura 10- Construção da palavra Portugal

O registo sugere-nos que a criança teve oportunidade de experienciar e estabelecer hipóteses. Desta forma, questionou-se sobre determinadas funções e características da escrita. Desta forma, a criança questionou-se sobre a escrita da palavra Portugal, e posteriormente evoluiu na escrita da mesma.

É-nos possível verificar, ainda, que a criança possui um conhecimento alargado acerca do código alfabético. Tal revela-se uma componente importante para a apropriação do código escrito, na medida em que permite que a criança percebeu que as palavras são compostas por grafemas e que estes por sua vez são fonemas (Teberosky & Colomer, 2003). A criança já compreendeu algumas regras do código escrito, o que lhe permite criar as suas próprias produções.

Os momentos da rotina da sala onde decorreu o estudo permitem a criança estabelecer uma interação com os diferentes suportes da escrita, nas suas diversas funções, podendo desta forma evoluir nas suas conceções. Através desta atividade, a criança progride e percebe que existe uma forma convencional de escrever (Martins & Niza, 1998).

3.3.2.2. Registo em quadro magnético

Num momento de brincadeira livre, uma das crianças fez uso do quadro magnético, fazendo desenhos e construções com as letras magnéticas de que dispõe. No final, a estagiária travou o seguinte diálogo:

Estagiária- *Porque não usaste as letras na palavra bebé?*

P - *Porque não tenho dois B e dois E.*



Figura 11- Construções no quadro magnético

As imagens demonstram que a criança recorreu ao material que dispõem à sua volta, atribuindo-lhe significado nas suas tentativas de escrita (Mata, 2008). Esta atitude por parte da criança, só é possível pelo facto de a criança atribuir significado à escrita em diversos contextos, e saber que esta transmite informação (ME/OCEPE, 1997).

3.3.2.3. Painel de palavras

Na sala foi exposto um painel, onde as crianças podiam construir palavras, recorrendo à imagem para ilustrar ou outras à sua escolha. Enquanto jogavam ao telefone avariado, uma das crianças passou a palavra Pato e no final do jogo, a palavra que chegou foi a palavra Rato.

Enquanto discutiam, em grupo, qual a diferença na palavra uma das crianças verbalizou:

Pato e gato têm quase as mesmas letras, e os mesmos sons, só à uma que não.

Neste momento a estagiária dirigiu-se até ao grupo e pediu à criança se podia escrever ambas as palavras no painel das palavras. A imagem permite-nos afirmar que a criança possui uma escrita com alfabetização, sendo que discrimina os sons de forma correta, o que lhe permite escrever as palavras de forma correta (Freitas & Santos, 2009).



Figura 12- Construção da palavra Pato e Gato

Foi perguntado às crianças que outras palavras conhecem que rimam com as palavras em questão, ao que responderam: Rato; Mato; Cato; Hiato e Sapato.

Seguidamente, as crianças foram convidadas a escrever essas mesmas palavras no painel das palavras.



Figura 13- Construção da palavra Mato por diferentes crianças

A figura 13 remete-nos para níveis de escrita diferentes, a primeira forma de escrita remete-nos para uma criança com um nível de escrita silábico, no entanto a segunda para um nível de escrita com alfabetização. Durante a atividade, as crianças demonstraram estar envolvidas, motivadas e disponíveis para participar nestas tentativas de escrita. É neste clima de segurança e de partilha que as crianças evoluem nas suas convenções gráficas, bem como na representação escrita das palavras (Mata, 2008).

Todos os dados analisados e apresentados demonstram-nos que as práticas promovem o desenvolvimento da Literacia Emergente. O espaço, as atividades e as competências evidenciadas pelas crianças são o resultado dessas mesmas práticas. Também no que diz respeito à funcionalidade e conceptualização da leitura e da escrita, as práticas demonstraram-se ricas e promotoras, desse mesmo desenvolvimento (Mata, 2008).

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pré-escolar “ é a primeira etapa ao longo da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Desta forma, deverá ser o mais diversificada possível, permitindo à criança vivenciar um leque diferenciado de situações, que lhe permitam ir construindo o seu saber.

É neste contexto que as atividades de Literacia Emergente surgem, permitindo que a criança contacte diretamente com o código escrito nos seus diversos suportes. Neste estudo, pretendia-se conhecer, compreender e identificar práticas promotoras de Literacia Emergente, no contexto de jardim-de-infância, caracterizando a conceptualização e a funcionalidade da leitura e da escrita demonstradas pelas crianças.

Os resultados obtidos demonstram que o educador promove práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente. O espaço, as atividades e as competências evidenciadas pelas crianças são o resultado dessas mesmas práticas. Também no que diz respeito à funcionalidade e conceptualização da leitura e da escrita, as práticas demonstraram-se ricas e promotoras desse mesmo desenvolvimento (Mata, 2008).

Neste estudo, o espaço assumiu-se por um lado como promotor de aprendizagens significativas na medida em que possibilitou a interação entre as crianças e os seus pares, por outro facilitador de autonomia das crianças visto parecer ser um espaço flexível, com mobilidade e, principalmente, um espaço onde as vivências e interesses das crianças foram respeitados (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

O papel do educador, as estratégias utilizadas e as atividades propostas em conjunto com a estagiária, sugerem-nos práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente, no entanto as práticas nem sempre são desempenhadas com a intencionalidade de que necessitam. Concretizando (confrontar a atividade 5) o educador deverá acompanhar cada criança, respeitando a sua individualidade, e dando-lhe espaço para que consiga desenvolver as suas aprendizagens. Neste estudo, ainda que o educador demonstre intencionalidade na sua prática, valorizando a Literacia Emergente no currículo, deverá também escutar as crianças, contemplando a sua individualidade, dado que nem todos estão no mesmo nível de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b).

Durante a recolha de dados, aquando da reflexão das atividades, foram surgindo momentos em que se concluiu que a atividade poderia ter sido diferente. Isto deve-se ao facto da estagiária ir aprofundando o tema cada vez mais, através de leituras, experiência com o grupo, discussão com outros agentes educativos com mais experiência e, também com o facto de as crianças evoluírem no seu desenvolvimento. Só quando possuímos a capacidade de refletir sobre a nossa ação, é que conseguimos evoluir profissionalmente (Schön, s/d citado por Alarcão, 1996). Desta forma, a estagiária perspetiva-se como um agente que deve de ser mais reflexivo nas suas práticas, na exploração e abordagens temáticas futuras.

No que se refere às competências evidenciadas pelas crianças através das atividades propostas pela educadora em cooperação com a estagiária, bem como nos registos espontâneos, estas evidenciam que as crianças contactam frequentemente com o código escrito em diferentes suportes escritos, visto recorrerem ao que as rodeia para produzirem o seu próprio suporte escrito, tal é uma mais-valia para a apropriação de regras e conceções acerca da leitura e da escrita (ME/OCEPE, 1997).

No respeitante à conceptualização e funcionalidade da linguagem, as crianças demonstraram competências relacionadas com as mesmas, visto possuírem regras gramaticais muito próximas das do código escrito. No estudo as crianças estabelecem, ainda, hipóteses sobre a combinação e distribuição de letras para que as possam ler (Martins & Niza, 1998; Batista, Viana & Barbeiro, 2011). O envolvimento com o código escrito permite assim, às crianças a apropriação de regras do código escrito, bem como aos intervenientes deste estudo identificar o nível de cada criança face à escrita. Assim, neste estudo existem crianças que se apresentam na fase pré-silábica, silábica e outras na fase de escrita com alfabetização (Mata, 2008).

Também a nível da funcionalidade da escrita as crianças possuem noções significativas, isto é, percebem o seu valor a sua funcionalidade em diferentes contextos, quer estes sejam formais ou informais.

No entanto, e como é um grupo composto por crianças todas elas diferentes entre si, nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento (conforme nos mostra a atividade 3.2.5.). No decorrer do estudo, houve a preocupação de perante as atividades propostas respeitar a individualidade de cada criança, tendo em conta o seu próprio ritmo (Mata, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b).

Os registos apresentados são de diversas formas, mas parece-nos que quando brincam livremente as crianças optam por utilizar frequentemente a área da expressão plástica produzindo registos tanto em papel como no quadro magnético.

Ainda que as atividades fossem muito direcionadas para a temática do estudo, durante este estudo as restantes áreas de conteúdo não foram descuradas, sendo que

se realizaram atividades que as privilegiassem. Houve a preocupação por parte da estagiária de saber se existia articulação em termos do ensino formal, de modo a que as crianças não desmotivassem aquando da entrada do mesmo. O jardim-de-infância onde decorreu o estudo é um espaço que articula os níveis de ensino, assim sendo houve uma articulação entre o 1.º ciclo, não do ponto de vista do estudo, mas sim do trabalho desenvolvido com a educadora do estudo.

No presente estudo, a estagiária considerou ser importante levar para a sala materiais diversificados, para que através destes a criança comece a atribuir significado ao suporte escrito e aquilo que a ele está associado. Estes podem ser estruturados ou provenientes do quotidiano. É através do contacto com o código escrito que a criança vai progredir na sua aprendizagem, desta forma torna-se imprescindível este contacto (Mata, 2008). Decorrendo o estudo em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada, nem sempre é fácil ao investigador agir de forma tão intencional como gostaria, visto não poder agir por si só. Ainda que existisse liberdade para implementar as atividades apresentadas, o facto é que a abertura para implementar novos materiais e até mesmo outras formas de registo não ocorreu.

Os constrangimentos evidenciados pela estagiária prendem-se, principalmente, com uma razão: o tempo. É importante ressaltar que o tempo em que decorre o estudo é curto. Quando se sente que as crianças estão envolvidas surgem sempre múltiplas atividades, e no decorrer das mesmas, surgem muitas outras que têm a função de as completar.

Também o facto de os dados serem recolhidos em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada possui uma dupla faceta. Por um lado, podem-se cruzar atividades e o tempo que se passa com o grupo é bastante, o que ajuda na recolha de dados, por outro lado, acabamos por ter que desenvolver dois trabalhos, o que exige muito esforço, e nem sempre é fácil estruturar as duas situações.

O estudo despoletou a curiosidade da estagiária para o realizar noutra dimensão. Seria importante para estudos futuros, aplicar o estudo a diferentes amostras (crianças 3 e 4 anos), bem como a outras educadoras com diferentes opções educativas, para comparar os dados recolhidos (ME/OCEPE, 1997). Só quando possuímos diferentes resultados, possuímos a possibilidade de comparar dados, e consequentemente, ajustar as nossas práticas de modo a melhorar a aprendizagem das crianças aquando do ensino formal.

Resta afirmar que este estudo foi um enriquecimento tanto a nível profissional, quer a nível pessoal. É sempre importante conhecer novas práticas, novos métodos, é com eles que crescemos. Ainda a nível do estudo, foi possível perceber o quanto esta é tão útil e importante na nossa profissão. Enquanto educadores contribuímos para a

formação de pessoas, e, para isso, é muito importante que estejamos conscientes de tal missão. É de igual modo importante que estejamos dispostos para, não estancarmos o nosso conhecimento, mas sim evoluir a cada dia que passa, acatando metodologias e ferramentas que possam ir surgindo (Ferreira, 2000) pois a educação é um processo que se constrói dia após dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2006). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Airés, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de estudo educacional*. Lisboa: Universidade aberta.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org) *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. (9-46). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L & Freire, T. (2008). *Metodologia do estudo em psicologia e educação*. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Antunes, C. (2004). *Educação Infantil: Prioridade imprescindível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Borràs, L. (2002). *Manual de educação Infantil*. (Vol.1). Setúbal: Marina Editores.
- Bassedas, R., Huguet, T. & Solé, L. (1996). *Aprender e ensinar na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editores.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráficas e ortográficas*. Lisboa: D.G.D.I.C.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Capa, M. (1997). Os mecanismos psicossociais das construções cognitivas. *O Professor*, III, 53, 3-9.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova gramática contemporânea*. (18a ed). Portugal: Edições João Sá da Costa.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura da avaliação à intervenção: Guia pedagógico*. Viseu: Psicosoma.

- Fernandes, J. (2005). Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância. *Escola Moderna*, 22, (pp. 5-26).
- Ferreira, E. (2000). *O desenvolvimento profissional de professores de 1.º ciclo e as suas práticas na aula de matemática*. Lisboa: FCUL.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano: Da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIC.
- Freitas, M. & Santos, A. (2009). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Goodman, Y. (1995). Como é que as crianças constroem a leitura e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goyette, M. & Boutin, G. (1994). *Estudo qualitativo: Fundamentos e práticas*. Lisboa Instituto Piaget.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Estudo etnográfico com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, O. (2001). *Desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Machado, L. (2008). A linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, (83), 29-33.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto editora.
- Martins, M. (1991) O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, 1, 19-23.
- Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 147-171.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise psicológica*, 17 (1), 49-63.

Mata, L. (1991). Desenvolvimento das concetualizações infantis sobre escrita – Papel das interações sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410.

Mata, L. (2004). Era uma vez. *Análise Psicológica*, 22, (1), 95-108.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGDIC.

Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-33.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.

Neves, M. & Martins, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

OCDE (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OCDE.

OCDE (2010). *Health at a glance europe 2010*. France: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org), *A escola vista pelas crianças*. (pp.13-29). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008b). A Construção Social da moralidade: a Voz das Crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (org), *A escola vista pelas crianças*. (pp. 33-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Costa, H. & Azevedo (2009). *Limoeiros e laranjeiras-Revelando aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: DGIDC.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação-Psicologia Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da criança*. (11a ed.) São Paulo: McGrawHill.
- Pisa (2009). *Competências dos alunos portugueses*. Lisboa: OCDE.
- Santa Casa da Misericórdia de Cascais (2006). *Língua portuguesa e matemática – um espaço que reflete a prática pedagógica dos 0 aos 6 anos. Plano de trabalho para o Pré-escolar da Santa Casa da Misericórdia de Cascais de acordo com as OCEPEME*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, Fundação D. Luís I.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético, *Análise Psicológica*, 22, (1), 187-191.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGrawHill.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista*. Brasil: Artmed.

UNESCO (2007). *Bases sólidas atención y educación de la primera infância*. Bélgica: UNESCO.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Vigotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antíodo.

Vigotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Artes Médicas.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar.

Parecer n.º 8/2008 de 24 de Novembro, Parecer sobre “a educação dos 0 aos 12 anos”.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*.

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA

Tema: Literacia Emergente no Jardim-de-Infância

Objetivos Gerais:

- Caracterizar o espaço de aprendizagem no âmbito de Literacia Emergente;
- Conhecer práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente;
- Identificar evidências demonstradas pelas crianças;

Blocos	Objetivos específicos	Conjunto de questões
A Dados pessoais e profissionais	Conhecer o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que habilitações literárias? 2. Quantos anos de docência? Que tipo de ensino? 3. Como define Literacia Emergente? 4. Que áreas valoriza mais no pré-escolar?
B Práticas educativas em Literacia Emergente	Caracterizar o espaço físico	<ol style="list-style-type: none"> 1. A seu ver o espaço é promotor de aprendizagens de literacia nas crianças? 2. De que forma o organiza?
	Identificar práticas conducentes ao desenvolvimento da literacia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integra a Literacia Emergente no currículo das crianças? De que forma? 2. Como surgem as atividades neste âmbito? 3. Quais as estratégias a que

		<p>recorre na sua prática?</p> <p>4. Recorre a documentos normativos ou a suporte teórico para fundamentar a sua prática? Quais?</p>
<p>C</p> <p>Evidências demonstradas pelas crianças</p>	<p>Identificar competências demonstradas pelas crianças relativamente à literacia</p>	<p>1. Como considera o desenvolvimento do grupo face a esta temática?</p> <p>2. Quais as vantagens no ensino?</p> <p>3. Nas suas práticas procede ao processo de escuta das crianças? De que forma o faz?</p> <p>4. De que modo planifica? Tendo em conta as necessidades do grupo? Como as identifica?</p> <p>5. Incorpora as evidências demonstradas pelas crianças na sua prática? Com que frequência?</p>
<p>D</p> <p>Finalizar a entrevista</p>	<p>Agradecer</p>	

Anexo 1- Guião da entrevista à educadora

ENTREVISTA: 1

ENTREVISTADA: A

DATA: 15/05/2013

TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ED.PRÉ-ESCOLAR: Jardim-de-infância rede pública

LOCAL: Na sala de reuniões da instituição

HORA: 17H

TEMPO DE DURAÇÃO: 30 Minutos

ANOS DE SERVIÇO: 22 anos (5 dos quais no ensino regular)

HABILITAÇÕES: Curso de Educadores de Infância e Curso de Estudos Superiores Especializados em educação Especial

Bloco A: Dados pessoais e profissionais

E- Como define Literacia Emergente?

A- A literacia é a capacidade que o ser humano tem ou as crianças têm de jogar com as letras, de jogar com as palavras e fazerem construções.

E- Que áreas valoriza mais no Pré-escolar?

A- Uma das áreas que gosto muito de trabalhar é o conhecimento do mundo, mas dou muito enfoque à área da linguagem e da matemática. (...) A área principal para mim é conhecimento do mundo, mas depois todas as áreas vão interligar-se.

Bloco B: Práticas de educativas em Literacia Emergente

--Caraterização do espaço físico

E- A seu ver o espaço é promotor de aprendizagens de literacia nas crianças?

A- Tento sempre que o espaço seja ilustrativo, que estejam áreas bem definidas, com imagens, com palavras à associar a essa imagem, (...) que haja simbologia que a criança possa identificar todas as áreas do espaço educativo, pronto da sala de aula.

E- De que forma o organiza?

A- Organizo sempre de acordo, também, com as motivações. Numa fase inicial, não é, vou organizar contemplando várias áreas, mas depois com o decorrer do trabalho essas áreas podem ser alteradas em prol de outras que podem vir a surgir, mas sempre com as mesmas estratégias. Sempre ali a simbologia ali a ilustrar. Procuro que a simbologia (...) seja fácil para a criança identificar.

- Identificar práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente

E- Integra a Literacia Emergente no currículo das crianças? De que forma?

A- A minha metodologia é transversal, não é? Não vou hoje trabalhar literacia, amanhã vou trabalhar matemática, não. Aproveito todas as situações, para interligar, mas claro que a literacia nós estamos sempre. Todos os meus grupos sabem conversar, têm bom vocabulário, têm, pronto, uma construção frásica muito muito boa, pronto, porque nós promovemos muito essa área.

E- Como surgem as atividades neste âmbito?

A- Geralmente [as atividades] partem sempre das crianças, mas se eu quiser provocar alguma situação para obter, observar determinadas competências sou eu que as planifico e que as construo.

E- Quais as estratégias a que recorre na sua prática?

A- Pois, é assim, isso vai surgindo consoante a necessidade. Eu vejo que o grupo está mais motivado para isso, também, vou construindo, mas tento sempre que as estratégias sejam diversificadas que promovam aprendizagens significativas, não sejam daquelas tradicionais.

B- Recorre a documentos normativos ou a suporte teórico para fundamentar a sua prática? Quais?

A- [Para fundamentar a sua prática recorre a]: documentação sem ser só legislação, tem a ver, também, com coisas que sai no Ministério da Educação, recorro às brochuras, que eu acho que são instrumentos valiosos para a nossa prática, alguma bibliografia.

Bloco C- Identificar competências demonstradas pelas crianças relativamente à Literacia Emergente

E- Como considera o desenvolvimento do grupo face a esta temática?

A- Em todos os grupos há níveis diferentes, tenho sempre isso em conta. Respeitando sempre o ritmo de cada criança agente sabe quais são as áreas que as crianças têm mais ou menos dificuldades, e então a essas crianças há um atendimento diferente. As estratégias poderão ser diferentes consoante a atividade a desenvolver, mas tenho sempre isso em conta.

E- Quais as vantagens no ensino?

A- É estimular cada vez mais as crianças, indo de encontro sempre os interesses dele, que é o meu caso, do meu grupo, que está sensível está desperto para este tipo de aprendizagens. É estimular os mais que poder e tentar abrir cada vez mais os horizontes, não com o intuito de ser obrigatório aprender a ler e a escrever mas de uma forma lúdica, intencional mas de uma forma de espertar a criança para tudo.

E- Nas suas práticas procede ao processo de escuta das crianças? De que forma o faz?

A- Sempre. Todo o trabalho desenvolvido é sempre de acordo com os interesses deles, muitas das vezes à mais que um caminho, então, geralmente, agente procura o consenso. Não é? Procuramos o consenso poderá ser votação, poderá ser de outras maneiras, mas é sempre o grupo que decide o caminho a tomar, eu só oriento. Eles é que dizem tudo, claro que eu sou incisiva nas perguntas, que eu quero que esse caminho leve, mas sempre com o intuito da criança me dar a resposta certa, a resposta que melhor se adequa à situação e que provoco. É com o intuito de provocar o interesse, a curiosidade


E- De que modo planifica? Tendo em conta as necessidades do grupo? Como as identifica?

A- À alturas durante o ano há festividades que tão calendarizadas que temos que trabalhar, mas mesmo dentro dessas temáticas calendarizadas as estratégias como a vamos desenvolver tem, sempre a ver com o que o grupo quer fazer, quer saber. No início do ano tenho por hábito de fazer uma avaliação diagnóstica, e aí já me dá mais ou menos para ver quais são as áreas mais fortes e mais fracas do grupo, das crianças e identificar os casos mais prementes de intervenção e ao longo do ano, das atividades agente vai ver a capacidade das crianças responder ou ajustar ao que é pedido.

E- Incorpora as evidências demonstradas pelas crianças na sua prática? Com que frequência?

A- Sim agente tem sempre que partir do nível que a criança está e consoante a criança vai mostrando o interesse, não é? Agente tem que acompanhar essas evidências temos que estar atentas, são sinais que a criança nos demonstra ou sinais que é preciso se calhar estimular mais ou trabalhar mais e os outros se calhar trabalhar mais, os ritmos são diferentes, as curiosidades, as crianças têm motivações diferentes, mas tento sempre que a criança evolua sempre.

ANEXO 3



 Nome: _____ Data: _____

Anexo 3- Ficha para a construção da palavra *Abelha*

ANEXO 4

Ordem	Ingredientes	Como eu escrevo	Como se escreve
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Nome: _____ Data: _____

Anexo 4- Ficha de registo da receita

ANEXO 5

Os _____ de _____


Como eu escrevo		
Como se escreve		

Nome: _____ Data: _____

Anexo 5 - Ficha de registo do nome dos queijos franceses

ANEXO 6

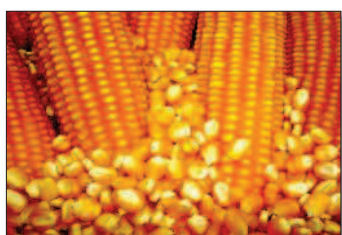
OS INGREDIENTES DA PIZZA

IMAGEM DOS INGREDIENTES	O NOME DOS INGREDIENTES	COMO ESCREVO O NOME DOS INGREDIENTES
		_____

NOME: _____ DATA: _____

Anexo 6- Ficha de registo *pizza* I – Os ingredientes da *pizza*

ANEXO 7



Anexo 7 – Imagens para a atividade do registo da pizza: farinha, molho (de tomate), fermento e milho.

ANEXO 8

OS INGREDIENTES DA NOSSA PIZZA

Pinta e regista o número de letras da palavra FERMENTO

MILHO

MOLHO

FARINHA

MOLHO

FARINHA

AZEITONAS

FERMENTO

FIAMBRE

MILHO

Nome: _____

Data: _____

Anexo 8 - Ficha de registo *pizza* II- quantas letras têm as palavras?